Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

QUALIDADE DAS INTERACÇÕES EM SALAS DE AULA DO 1º CEB

ESTABILIDADE AO LONGO DO ANO

Tese de Mestrado

Dissertação apresentada pela aluna Joana de Melo Costa, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a orientação da Professora Doutora Teresa Maria Pinto da Cruz Barreiros Leal.

Setembro, 2009

Resumo

Esta investigação pretende contribuir para o estudo da estabilidade, ao longo do ano, da qualidade das interacções em salas de aula do 1º CEB. Pretende-se também, estudar a importância atribuída pelos docentes a aspectos relativos à instrução, gestão da sala de aula e apoio emocional, tanto na prática como na formação profissional, e ainda, conhecer o sentido de auto-eficácia dos docentes relativamente às suas práticas em sala de aula. Por último, procura-se conhecer as associações entre estes aspectos e a prática observada.

Para tal, recorreu-se a uma amostra constituída por 12 turmas dos quatro anos de escolaridade do 1º CEB, em três escolas de um agrupamento da Cidade do Porto.

A recolha de dados efectuou-se em três momentos ao longo do ano lectivo, através da observação de salas de aula, com recurso ao CLASS – Classroom Assessment Scoring System (Pianta, La Paro & Hamre, 2006).

Finalmente, foi aplicado um questionário que permitiu recolher dados sobre: (a) a caracterização socio-demográfica e profissional dos docentes; (b) a percepção dos docentes sobre a importância na prática profissional e o interesse na formação profissional de aspectos de qualidade avaliados pelo CLASS; e, (c) o sentido de auto-eficácia dos professores (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Os resultados indicaram que existe estabilidade ao longo do ano na qualidade das interacções nas salas de aula observadas. Para além de não existirem diferenças significativas das médias nos domínios do CLASS ao longo do ano, as associações destes, entre os vários momentos, são moderadas ou fortes.

Relativamente ao questionário, os resultados sugerem que os docentes valorizam bastante as dimensões de qualidade que o CLASS preconiza e revelam um elevado sentido de auto-eficácia, muito embora não existam associações entre estes aspectos e a prática observada. Os docentes revelam igualmente interesse de formação profissional nos domínios do CLASS.

Apesar de ser um estudo de pequena dimensão, os resultados obtidos sugerem com alguma consistência que existe estabilidade na qualidade das interacções, o que justifica que estudos mais alargados sejam efectuados neste âmbito.

Abstract

This research aims to contribute to the exploratory study of stability, throughout the school year, of the quality of interactions in the classrooms of the elementary school. It is also intended to study the importance assigned by teachers to aspects of the instruction, classroom management and emotional support, both in professional practice and training, and also to know the sense of self-efficacy of teachers regarding their practices in the classroom. Finally, it seeks to understand the associations between these aspects and the observed practice.

To this end, it was used a sample of 12 classes of the four years of elementary school, in three schools in a group of Oporto.

Data collection took place in three stages throughout the school year, through the observation of classrooms, using the CLASS – Classroom Assessment Scoring System (Pianta, La Paro & Hamre, 2006).

Finally, it was applied a questionnaire that allowed data gathering on: (a) the socio-demographic and professional characterization of teachers, (b) the perception of teachers about the importance of professional practice and interest in professional training of quality aspects evaluated by CLASS, and (c) the sense of self-efficacy of teachers (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

The results indicated that there is stability throughout the year in the quality of interactions in the observed classrooms. In addition there were no significant differences in the averages in CLASS domains throughout the years, and their associations, between the various moments, are moderate or strong.

For the questionnaire, the results suggest that teachers greatly value the quality dimensions that CLASS advocates and show a high sense of self-efficacy, although there are no associations with the observed practice. Teachers also show interest in professional training in the CLASS domains.

Although it is a small study, the results suggest, with some consistency, that there is stability in the quality of interactions, which substantiates that more extensive studies are performed in this field.

Résumé

Cette recherche vise à contribuer à l'étude de la stabilité, tout au long de l'année scolaire, de la qualité des interactions dans les salles de classe du 1er cycle de l'éducation de base (CEB). Il est également destiné à étudier l'importance attribuée par les enseignants aux différents aspects de l'instruction, la gestion de classe et le soutien affectif, à la fois dans la pratique professionnelle et la formation, et aussi de connaître le sentiment d'auto-efficacité des enseignants sur leurs pratiques en classe. Enfin, il cherche à comprendre les associations entre ces aspects et la pratique observée.

À cet effet, on a employés un échantillon de 12 classes des quatre années de l'école primaire, dans trois écoles, appartenant à un groupe de la ville de Porto (Portugal).

La collecte des données s'est déroulée en trois moments tout au long de l'année scolaire, par l'observation de salles de classe, en utilisant le CLASS – Classroom Assessment Scoring System (Pianta, La Paro & Hamre, 2006).

Enfin, on a appliqué un questionnaire qui a permis la collecte de données sur: (a) la caractérisation sociodémographique et professionnel des enseignants, (b) la perception des enseignants sur l'importance pendant la pratique professionnelle et de l'intérêt au cours de la formation professionnelle des aspects de qualité évalués par CLASS, et (c) Le sens de l'auto-efficacité des enseignants (Tschannen-Moran et Hoy, 2001).

Les résultats indiquent qu'il y a une stabilité toute l'année dans la qualité des interactions concernant les classes observées. En outre il n'y avait pas de différences significatives dans les moyennes dans les domaines du CLASS tout au long de l'année, et leurs associations, entre les différents moments, sont modérées ou fortes.

Relativement au questionnaire, les résultats suggèrent que les enseignants apprécient énormément les aspects de la qualité du CLASS et montrer un sens élevé de l'auto-efficacité, bien qu'il n'existe pas d'association entre ces aspects et les pratiques observées. Les enseignants manifestent également un intérêt dans la formation professionnelle dans les domaines du CLASS.

Bien qu'il s’agit dune étude de dimension réduite, les résultats suggèrent, avec une certaine cohérence, une stabilité dans la qualité des interactions, ce qui justifie que des études plus approfondies soit effectuées dans ce domaine.

À minha família que vive comigo, que sonha comigo, que ri e sente como eu.

Ao Luís, pelo amor à primeira vista, e por me fazer sempre acreditar.

"Às mulheres que passaram na minha vida e que lá ficaram em forma de quadros, rendas, lençóis de bordado inglês, música, perfume, rugas, pinturas, memórias e que escreveram elas próprias parte daquilo que sou, hoje."

A todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, permitem um ensino-aprendizagem de qualidade e desenham "presentes" e "futuros" das nossas crianças.

Agradecimentos

À Professora Doutora Teresa Leal, pela orientação, partilha de conhecimentos, apoio e compreensão.

À doutoranda Joana Cadima, pela disponibilidade, momentos de partilha e discussão.

À Dra. Joana Cancela, pela companhia neste estudo.

À Dra. Nuna Tormenta, pela disponibilidade e pelo primeiro abraço.

Aos meus professores da Faculdade, pelos últimos cinco anos.

Aos professores que participaram no estudo, por me deixarem *entrar* pelas suas salas de aula.

Aos meus amigos, por tudo.

Índice Geral

Índice de Quadros

Índice de Figuras

Introdução

Compreender quais os factores da sala de aula que podem ajudar as criança a lidar com as exigências académicas pode ser extremamente valioso.

Um número crescente de estudos privilegia a análise dos processos interactivos da sala nos primeiros anos de escolaridade e o seu efeito no percurso académico e social das crianças (Hamre & Pianta, 2005).

A constatação da importância de um ambiente de elevada qualidade no 1º Ciclo do Ensino Básico, aliada ao número reduzido de estudos desta natureza em Portugal, enfatiza ainda mais a relevância de investigação sobre as interacções professor-aluno e das experiências que são actualmente proporcionadas às crianças nas nossas salas (Cancela, 2008; Cadima, Nunes, Tormenta, & Silva, 2007; Cadima & Leal, 2008a, 2008b).

Estudos em salas do pré-escolar indicam que existe estabilidade na qualidade das interacções ao longo do ano. Importa saber se esta estabilidade existe em salas de aula do 1º ciclo, na medida em que poderá orientar o tipo de intervenções, o momento óptimo e o tipo de recursos necessários para provocar mudanças desejáveis.

A presente dissertação está organizada com a estrutura que a seguir se descreve.

No Capítulo I é apresentada a revisão da literatura sobre os conteúdos estudados no presente trabalho. Inicia-se, assim, com a definição e contextualização do conceito de qualidade das interacções em salas de aula. De seguida, explora-se com especial detalhe a importância dos domínios que permitem avaliar a qualidade das interacções, mediante o instrumento de observação utilizado, fazendo referência a estudos que a corroboram.

O Capítulo II apresenta o enquadramento e os objectivos do estudo empírico realizado.

No Capítulo III é descrito o método utilizado (caracterização da amostra, apresentação e operacionalização dos instrumentos utilizados para recolha de dados, descrição dos procedimentos adoptados no estudo.

No Capítulo IV são apresentados e analisados os resultados obtidos, tendo por referência os objectivos previamente definidos para o estudo.

No Capítulo V são discutidos os resultados e são apresentadas considerações finais onde são referidas as principais conclusões e limitações desta investigação e apresentadas algumas sugestões para futuras investigações neste âmbito.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Abordagem ao conceito de "Qualidade em sala de aula"

O interesse da aplicação de modelos ecológicos no estudo da influência de vários sistemas ambientais no desenvolvimento das crianças tem vindo a crescer. Sob tais perspectivas, o desenvolvimento não é apenas função das próprias crianças, mas também da "qualidade do ambiente" em que se inserem, isto é, da natureza das experiências, recursos e interacções que encontram nos seus contextos (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Historicamente, a extensão das perspectivas ecológicas ao estudo dos contextos escolares, nomeadamente a avaliação dos efeitos da "qualidade do ambiente" no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, inicialmente, esteve relacionada com variáveis de estrutura (indicadores distais) como a adequação de materiais, espaço e segurança (Howes, Philips, & Whitebook, 1992; *como citado em* La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004). Mais ainda, algumas tentativas para medir e melhorar programas de qualidade, e obter um certo grau de uniformidade das experiências das crianças, assentavam em factores distais, tais como o tamanho da turma, o rácio professor-aluno, a formação e a experiência dos professores, pondo de parte as interacções professor-aluno.

Aliás, Pianta (2003) descreve sumariamente uma série de procedimentos padronizados de observação da qualidade em sala de aula, que na maioria das vezes envolvem índices globais do ambiente, mais propriamente relacionadas com aspectos físicos e organizacionais, que se acredita estarem relacionados com a qualidade, como acontece na *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS, Harms, Clifford, & Cryer, 1998), *Stipek's* (1996) *Early Childhood Classroom Observation Measure* (ECCOM), bem como o *Observational Record of the Caregiving Environment* (ORCE) e o *Classroom Observation System* (COS-1; COS-3) desenvolvido para o National Institute for Child Health and Human Development, Early Child Care Reseach Network (NICHD ECCRN, 2002). La Paro, Pianta e Stuhlman (2004) acrescentam ainda o *Assessment Profile* (Abbot-Shim, Sibley & Neel, 1992) e o *Classroom Practices Inventory* (Hyson, Hirsh-Pasek & Rescorla, 1990). Estes instrumentos foram servindo como formas de avaliar e promover a qualidade dos programas educativos, alguns deles captando componentes relevantes, embora vários estudos tenham mostrado que a variação na qualidade das salas de aula não era função directa de tais características distais da turma ou do professor (Odden, Borman, & Fermanich, 2004; *como citado em* Smith, Desimone, & Ueno, 2004; Rivkin *et al.*, 2000; *como citado em* NICHD ECCRN, 2005; Clotfelter *et al.*, 2003; Goldhaber & Brewer, 1999; *como citado em* Pianta, Belsky, Houts, & Morrison (sd)).

A consciência da natureza multidimensional da “qualidade do ambiente em sala de aula” enfatizou variáveis de processo no estudo deste construto. Desde então, estas variáveis têm permitido compreender melhor os processos interactivos que as crianças experienciam em ambiente de sala de aula (Wellborn & Connell, 1991; Pianta, 1999; Resnick, 1994; Stevenson & Lee, 1990; Lerner, 1998; Sameroff, 1995, 2000;*como citado em* Hamre & Pianta, 2005).

A qualidade das interacções professor-aluno foi sendo cada vez mais valorizada, surgindo actualmente como o principal mecanismo regulador através do qual as experiências em sala de aula afectam o desenvolvimento, tanto mais quanto maior for a precocidade dessas experiências educativas (Reynolds, Magnuson, & Ou, 2006; *como citado em* Hughes, Luo, Kwok, & Loyd, 2008). Assim, a qualidade da sala de aula é conceptualizada como resultante de um conjunto de interacções específicas, estabelecidas entre professores e crianças, que facilitam significativamente o desenvolvimento e a promoção da aprendizagem destas e moderam o risco de insucesso escolar precoce (La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004; Hamre & Pianta, 2005).

Hoje em dia, começa a ser dada maior atenção ao fornecimento de programas de elevada qualidade (assente predominantemente em factores de natureza proximal) ao nível do pré-escolar e 1º ciclo. Crianças que frequentam programas destes, focados na qualidade das interacções, desenvolvem competências que as ajudam a lidar com as tarefas da escola, demonstram ter melhores conhecimentos e conceitos verbais e numéricos, desenvolvem altos níveis de competências sociais, têm maior probabilidade de ter progressos normais ao longo dos primeiros anos escolares e são menos vezes retidas ou encaminhadas para programas de educação especial (Howes & Hamilton, 1993; Peisner-Feinberg *et al.*, 1999; *como citado em* La Paro, Pianta, & Stuhlman, 2004). Todas estas qualidades decorrem de um maior envolvimento dos alunos na aprendizagem, que tem sido sucessivamente definido por "tempo na tarefa" e pelo esforço, atenção, auto-direcção, e persistência na sala de aula (Connell & Well Born, 1991; Furrer & Skinner, 2003; Ladd *et al.*, 1999; Normandeau & Guay, 1998; *como citado em* Hughes *et al.* 2008).

As escolas e salas de aula devem ser consideradas mais responsáveis pela realização das crianças. Há tendência para recorrer à avaliação directa das crianças como o único meio para assegurar tal responsabilização, o que é manifestamente limitado, especialmente em crianças mais novas, cujas competências são algo instáveis e dependentes da situação (La Paro, Pianta, & Stuhlman 2004).

Parece lógico, portanto, que se avalie também a qualidade desses contextos, e se desenvolvam normas de responsabilização para as salas de aula (Pianta, 2003). Existem bastantes investigações a incidir em auto-relatos de professores sobre os métodos de instrução usados, mas também sobre aspectos valorizados na relação professor-aluno e sentido de auto-eficácia (NCES, 2000; *como citado em* NICHD ECCRN, 2005; Birch & Ladd, 1997; Pianta, 1999; *como citado em* Saft & Pianta, 2001; Tschannen-Morana & Hoy, 2001). Este último aspecto é entendido como a crença do nível de competência e capacidade de organização e execução das acções necessárias para produzir êxito nos resultados dos seus alunos e avalia a percepção do esforço que o professor faz para atingir esses objectivos, persistir perante adversidades, mediante um exercício de controlo sobre os acontecimentos que afectam a sua vida e a dos seus alunos (Gibson & Dembo, 1984; Bandura, 1986, 1993, 1997; *como citado em* Tschannen-Morana & Hoy, 2001).

Embora sejam evidentes discrepâncias entre o discurso baseado na percepção dos professores e as observações das aulas dos mesmos, qualquer intervenção ao nível da qualidade do ambiente em sala de aula, nomeadamente das práticas dos professores e relações estabelecidas com os alunos, também necessita de partir das crenças de eficácia, expectativas, valores e necessidades dos agentes impulsionadores da mudança – os professores. Compreendendo as percepções que têm sobre as suas práticas e sobre aspectos que devem, no seu entender, melhorar, poder-se-á (se necessário) desconstruir tais crenças, para reconstruir práticas eficazes.

Para além da auto-avaliação realizada pelos professores, a aferição da qualidade das práticas em sala de aula, às quais as crianças estão expostas, deve sempre ser acompanhada através da observação da aula por avaliadores externos, esta sim, normalmente considerada mais válida e próxima da realidade (Clotfelter, Ladd, & Vigdor, 2003; NICHD ECCRN, 2002b; *como citado em* NICHD ECCRN, 2005).

Além disso, a observação sistemática de salas de aula é um mecanismo com potencial de identificar e avaliar eventuais interligações entre políticas educativas (p.e., tamanho das turmas, recursos financeiros), desenvolvimento profissional (p.e., formação em serviço ou pré-serviço), aspectos do ambiente da aula, e as respectivas contribuições para a melhoria das experiências interactivas reais dos alunos em sala de aula. A realização de tais observações requer que haja uma ferramenta de medição e um conjunto de procedimentos padronizados que garantam a utilização fiável de um instrumento dessa natureza (Pianta, 2003).

Assim, surge o *Classroom Assessment Scoring System* (Pianta, La Paro, & Hamre, 2006), doravante CLASS, desenvolvido com base numa extensa revisão da literatura sobre observação de aulas (NICHD ECCRN, 2002; Pianta, La Paro, Payne, Cox, & Bradley, 2002).

O quadro conceptual do presente estudo basear-se-á na ecologia da sala de aula defendida pelos autores do CLASS, nomeadamente nos processos proximais decorrentes das interacções professor-aluno, que têm uma função particularmente relevante para crianças em idade escolar (Hoglund, & Leadbeater, 2004; *como citado em* Baker, Grant, & Morlock, 2008). Na secção seguinte, apresenta-se a conceptualização e operacionalização do construto de qualidade das interacções em salas de aula, subjacente ao CLASS, e procura-se fazer referências a várias investigações que corroboram os processos abrangidos por este instrumento.

Conceptualização e operacionalização da qualidade do ambiente neste estudo

O CLASS é um instrumento de observação, inteiramente baseado na interacção de professores e crianças em sala de aula, que permite descrever e medir a qualidade das aulas desde o pré-escolar ao 3º ano de escolaridade, tendo sido concebido no sentido de preencher a necessidade de um instrumento que seja capaz de avaliar com maior consistência, coerência e em continuidade as experiências da criança ao longo do tempo – dos quatro aos oito anos de idade – resolvendo, desta forma, problemas com a transição de ano para ano. Através da utilização de um vocabulário assente em dimensões globais (p.e., a sensibilidade do professor) e uma métrica comuns aos vários anos de escolaridade (embora sensível a cada um), o CLASS operacionaliza a qualidade, reflectindo aspectos socio-emocionais, de instrução e gestão do ambiente de sala de aula, fornecendo aspectos concretos e exemplos específicos para cada ano (Pianta, 2003).

A pontuação da escala (de “1”, nada característico, a “7”, muito característico) não é determinada pelo tipo de ambiente físico, pela presença de materiais, de segurança, ou pela adopção de um currículo específico. O CLASS avalia a qualidade da implementação e utilização de um currículo pelos professores, a qualidade das suas interacções sociais e pedagógicas com as crianças, bem como a intencionalidade e produtividade evidentes no contexto de sala de aula. É importante que se faça esta distinção entre interacções observadas e utilização de materiais físicos ou uso do currículo, porque na maioria das salas dos primeiros anos do ensino básico, quer os materiais quer os currículos são adequados e bem organizados. Importa, porém, a qualidade do uso e aplicação do currículo e de materiais, pois, essa sim, determina o valor da sala de aula no desenvolvimento e realização

da criança (Pianta, 2003). No CLASS, a ênfase é posta no que os professores fazem com os materiais que têm à sua disposição e nas interacções que desenvolvem com as crianças.

O CLASS será descrito com mais pormenor posteriormente, na secção *Instrumentos*, uma vez que servirá de grelha de leitura na orientação do actual estudo.

Não existe uma forma ideal e única de ensinar. Várias abordagens estarão adequadas, e a selecção de um modelo em particular depende dos objectivos do professor, das características de um determinado grupo e dos valores e expectativas das comunidades em que se inserem. No entanto, várias investigações, têm servido de suporte para conhecer um conjunto de métodos estimuladores da motivação e da aprendizagem dos alunos (Arends, 2008), que vale a pena abordar neste estudo. Assim, serão agora sumarizadas conclusões de várias investigações que corroboram os processos abrangidos pelo CLASS, demonstrando a importância das interacções em sala de aula.

Apoio emocional

Na base do desenvolvimento de relações de apoio sócio-emocional estão interacções positivas e responsivas com adultos (pais, professores, ou prestadores de cuidados), que parecem contribuir para a regulação das experiências emocionais, através de uma maior compreensão emocional, e para o desenvolvimento de competências de interacção social, caracterizadas pela adequação do comportamento social dos alunos (Birch & Ladd, 1998; Wellborn & Connell, 1991; Eccles, 1993; Howes, 2000; Howes, Matheson, & Hamilton, 1994; Pianta, 1999; Wentzel, 2002; *como citado em* Hamre, & Pianta, 2005).

A qualidade do relacionamento professor-aluno – expressa por um clima positivo, de cordialidade, confiança e baixo grau de conflito, pelo calor e entusiasmo transmitido pelo professor, linguagem responsiva, palavras tranquilizadoras e encorajamento fornecido às crianças – tem-se mostrado relacionada com elevados níveis de auto-estima da criança e obtém correlações significativas com o desenvolvimento e a melhoria do desempenho escolar dos alunos (Kostelnik, Stein, & Whiren, 1988; Matsumura, Patthey-Chavez, Valdes, & Garnier, 2002; Whitebook *et al.*, 1989; *como citado em* La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004; Baker, Grant, & Morlock, 2008).

Pianta, La Paro e Hamre (2006a) citam conclusões de estudos que apontam para a natureza preditiva do clima sócio-emocional da sala no desempenho e no grau de envolvimento das crianças, ao longo de todos os anos de escolaridade, e mesmo em testes estandardizados que avaliam as competências de literacia no pré-escolar e no 1º ano de

escolaridade e em níveis mais baixos de comportamentos internalizados (NICHD ECCRN, 2005; Smith *et al.*, 2004).

Relações positivas como estas motivam os professores a dedicar mais tempo e disponibilizar mais e melhores recursos para assegurar a realização da criança (Hamre & Pianta, 2005). É esperado que uma relação de apoio deste tipo promova segurança e confiança emocional na criança, de tal forma que lhe permita explorar activamente o seu ambiente e ser mais eficaz a lidar com novos desafios académicos e sociais. Presumivelmente, estas crianças são mais susceptíveis de se identificarem e investir na escola (Howes *et al.*, 1994; Pianta & Steinberg, 1992; *como citado em* Hughes *et al*., 2008). Confirmando esta perspectiva estão resultados que indicam que a exposição ao clima positivo da aula e a professores sensíveis, com grande competência social (está ligada a uma maior motivação e auto-regulação dos alunos do 1º e 2º ciclos (Skinner, Zimmer-Gembeck, & Connell, 1998; Wellborn & Connell, 1991; Deci & Ryan, 1985; Eccles, 1993; *como citado em* Hamre, & Pianta, 2005; Pianta *et al.*, 2002). A investigação tem defendido para a melhoria dos resultados, a importância de tornar os alunos capazes de regular e monitorizar a própria aprendizagem, tornando-os mais independentes (Brown, 1978; Ellis & Friend, 1991; Ellis & Worthington, 1994; *como citado em* Van de Grift, 2007). Se o professor for muito severo e der demasiadas indicações pode conseguir que os seus alunos trabalhem muito quando está fisicamente presente, mas esse envolvimento decairá logo que a supervisão seja removida (Arends, 2008).

Hamre e Pianta (2005), referindo-se a alguns estudos, escreveram que a percepção positiva dos alunos sobre a sua relação com os professores – sobretudo quando estes se focam nos interesses, na curiosidade, nos valores intrínsecos e nas experiências de vida dos alunos – prediz ganhos no compromisso do estudante ao longo do ano lectivo, aumento da motivação para aprender e uma maior realização académica (Furrer & Skinner, 2003; Roeser *et al.*, 2000; Crosnoe *et al.*, 2004; Gregório & Weinstein, 2004; *como citado em* Hamre & Pianta, 2005).

Pianta (2003) afirma que as relações da criança com os professores são recursos para o desenvolvimento emocional da criança, reguladores do progresso académico de acordo com as tarefas desenvolvimentais da criança. Os professores sensíveis tendem a estar mais familiarizados com as necessidades académicas dos seus alunos, sendo capazes de modificar a aula ou a actividade quando as crianças não estão a compreender, ajustando-se às necessidades académicas e emocionais das mesmas (La Paro, Pianta, & Stuhlman, 2004).

A qualidade emocional, a amabilidade nas interacções, assim como a capacidade do adulto detectar e responder às necessidades individuais são preditores consistentes do aumento tanto das competências de leitura como na matemática, confirmando o quadro teórico que enfatiza a importância para a criança de desenvolver relações de qualidade com adultos, desde idades muito precoces (Pianta, Belsky, Vandergrift, Houts, & Morrison, 2008). Pelo contrário, em situações de baixa qualidade emocional, mais tempo dispendido na tarefa de instrução sobre leitura, não trazia melhorias aos resultados das crianças. Sentir-se emocionalmente confortável e apoiada é importante na medida em que sustenta a exploração e mestria da criança na resolução de tarefas difíceis (Eccles *et al.*,1998; Gregory & Weinstein, 2004; Rimm-Kaufmann *et al.*, 2005; *como citado em* Pianta *et al.*, 2008). Este estudo, levado a cabo por Pianta e colaboradores, 2008), demonstrou, com suporte teórico e empírico, a necessidade de práticas e politicas que enfatizem não só a instrução mas também as relações. Elias e Haynes (2008) sublinham também que os mecanismos pelos quais as competências sócio-emocionais – vistas em termos de aptidões de vida na adaptação a diferentes ambientes – promovem a resiliência estão ligados a processos relacionais na sala de aula. Mesmo que uma criança possua as competências sócio-emocionais necessárias (p.e., resolução de problemas e definição de metas, compreensão e exposição a comportamentos socialmente adequados), a motivação para usá-las vai estar relacionada com percepções de apoio social, em actividades escolares, por parte dos colegas e professores. O apoio percebido dos professores é importante para o sucesso académico e frequência escolar e, sabendo que nem sempre estas competências são desenvolvidas em casa, é importante dar-lhes a oportunidade de desenvolvê-las na escola para poderem alcançar um maior sucesso académico.

Gestão da sala

A organização e gestão da aula são igualmente características críticas que indicam o grau em que os contextos escolares fornecem apoio na aprendizagem, através da gestão dos comportamentos, do tempo e da atenção dos alunos (Emmer & Stough, 2001; *como citado em* Pianta, La Paro, & Hamre, 2006). A quantidade de tempo em que os alunos estão realmente envolvidos em actividades de aprendizagem, em muitas salas, é manifestamente reduzida, já que uma grande porção de tempo é dedicada a actividades de gestão da sala (Fisher e tal., 1980; Rosenshine, 1980; Stallings & Kaskowitz, 1974; *como citado em* Arends, 2008).

A eficácia é muito evidente em professores com gestão de aulas exemplares (Morrow, Tracey, Woo, & Pressley, 1999; *como citado em* Pianta, 2003). Os ganhos na realização e a redução dos níveis de comportamento disruptivo são evidentes em salas de

aula cujas expectativas são claras, o tempo é bem utilizado, os papéis são claros, e os professores respondem eficazmente à variação da motivação nos alunos (Burnett, 2003; Cameron et al , 2005; McCaslin *et al.*, 2006; *como citado em* Pianta, Belsky, Houts, Morrison, s.d.).

Em trabalhos anteriores ao estudo de Pianta e colaboradores (s.d.), observaram-se menos comportamentos perturbadores, maior atenção e empenho na aprendizagem em salas com elevadas cotações ao nível da utilização produtiva do tempo e da eficácia da gestão do comportamento (NICHD ECCRN, 2005). La Paro, Pianta e Stuhlman (2004) referem que professores eficazes tendem a estabelecer rotinas para si e para os seus alunos que permitem a estes conhecer as expectativas relativamente ao comportamento e ao seu trabalho, e consequentemente, o professor não precisa de perder tempo com a gestão da sala e está mais disponível para a instrução. Aliás, um estudo de Cameron, Connor e Morrison (2005; *como citado em* Pianta, La Paro, & Hamre, 2006) mostra que quando os professores despendem mais tempo em actividades de gestão logo no início do ano, não terão transições tão demoradas no resto do ano, e os próprios alunos acabam por permanecer mais tempo em actividades auto-reguladas. Estes professores antecipam os factores disruptivos, em vez de responder quando já existe algum (Yates & Yates, 1990; *como citado em* Pianta, La Paro, & Hamre, 2006). Esta capacidade para monitorizar e fazer uma boa gestão dos comportamentos disruptivos e, por outro lado, o uso de estratégias de optimização do tempo, particularmente uma boa programação das aulas, a redução de tempo nas transições e a minimização de perdas de tempo durante as actividades, liberta as crianças para mais tempo de envolvimento em actividades de aprendizagem produtivas e consistentes que, por conseguinte, se traduzem em progressos académicos mais acentuados (Pianta, La Paro, & Hamre, 2006; Van de Grift, 2007).

Apoio a nível da instrução

"A aprendizagem não tem lugar em salas de aula passivas, mas em comunidades caracterizadas por elevados níveis de participação e envolvimento" (Arends, 2008, p.12). Para que os alunos realmente se envolvam e participem activamente na sua aprendizagem, os professores devem fornecer bons formatos de aprendizagem, isto é, necessitam de criar oportunidades de exploração e de contacto com uma variedade de materiais e modalidades de apresentação. Assim concluem Morrison e Connor (2002; *como citado em* Klusmann, Kunter, Trautwein, Ludtke, & Baumert, 2008): não só o tempo de exposição, mas o tipo de instrução tem uma importância considerável no trabalho com os alunos. Professores bem sucedidos neste âmbito têm um bom desempenho em aspectos instrutivos; conseguem fomentar a activação cognitiva, criando oportunidades para os alunos desenvolverem novas

perspectivas e conhecimentos; leccionam a um adequado ritmo que nem ultrapassa nem subestima os estudantes; e, são capazes de criar um ambiente social favorável (por exemplo, mostrar paciência com os erros dos alunos, ter tempo para falar de problemas interpessoais, e agir em situações críticas), no qual os alunos recebem orientação e se sentem pessoalmente valorizados (Kunter *et al.*, 2007; Shuell, 1996; Turner *et al.*, 1998; Powelson & Ryan, 1991; *como citado em* Klusmann *et al*., 2008).

As interacções de instrução dos professores com as crianças têm maior valor para o desempenho e envolvimento dos alunos quando estão directa e intencionalmente focalizadas nas actividades, e se caracterizam por espirais de feedback, desafiando o aluno a envolver-se na discussão de conceitos académicos e providenciando explicações e informações adicionais, cognitivamente estimulantes (Pianta *et al.*, 2002; La Paro, Pianta, & Stuhlman, 2004; Hamre & Pianta, 2005). A responsividade linguística, ou seja, os comentários de acordo com os interesses dos alunos, podem gerar episódios de maior atenção e acção, e questionando os factos fornece-se oportunidades para expandir o raciocínio e pensar em alternativas (em questões que vão para além da evocação de factos), conseguindo uma capacidade de compreensão mais aprofundada e complexa de conceitos e ideias, ou seja, uma aprendizagem bem sucedida (Girolametto & Weitzman, 2002; *como citado em* La Paro, Pianta, & Stuhlman, 2004; Davis & Miyabe, 2004; Skibbe, Behnke & Justice, 2004; Vygotsky, 2001; *como citado em* Pianta, La Paro, & Hamre, 2006). A oportunidade de expressão de competências e o apoio ao desenvolvimento de outras mais complexas, devem ser promovidas na sala de aula, uma vez que são fundamentais no desenvolvimento académico das crianças (Veeman, Kok & Blote, 2005; Williams, Blythe e White, 2002; *como citado em* Pianta, La Paro, & Hamre). Estes alunos bem sucedidos, com o passar do tempo e com apoio, criam a sua própria representação significativa do conhecimento, ligam a nova informação ao conhecimento existente de formas significativas e pensam estrategicamente na sua própria aprendizagem (American Psychological Association's Task Force; *como citado em* Arends, 2008).

Aikens e Barbarin (2008) sugerem que ambientes ricos em materiais para desenvolver a literacia, que tenham professores com uma preparação adequada para ensinar a ler, que ofereçam oportunidades de leitura dialogada ou para as crianças se envolverem em experiências de leitura de livros, que prestam apoio e oportunidades para escrever, e que promovam e estimulem conversas professor-criança, reforçam a aprendizagem precoce da língua e de competências de literacia, estendendo-se à cognição e ao pensamento de elevado nível cognitivo (Pianta *et al.*, 2008).

Relação entre os domínios emocional, organizacional e instrucional

Comportamentos activos, intencionalmente instrutivos e cognitivamente desafiadores por parte dos professores, bem como interacções calorosas e responsivas, aparecem intimamente associadas ao funcionamento da criança (Dolezal, Welsh, Pressley, & Vincent, 2003; *como citado em* Pianta, 2003). Por outro lado, a gestão da sala de aula constitui uma condição necessária para a aprendizagem cognitiva, pois se o professor não conseguir resolver os problemas desta esfera, o resto do ensino estará minado (Dunkin e Biddle, 1974; *como citado em* Arends, 2008). Não esqueçamos, portanto, que a gestão da sala de aula e a instrução estão fortemente relacionadas.

Nas melhores salas estas dimensões integram actividades de instrução, discussões, uma aprendizagem produtiva, actividades atractivas que estimulam o pensamento, a utilização de feedback eficaz e avaliativo e um questionamento crítico e regular, numa combinação de interacções sociais respeitadoras e afáveis, em que os estudantes interagem positivamente entre si, estabelecendo ligações profundas e pessoais com os pares, onde há elevadas expectativas, envolvimento da atenção das crianças em actividades apropriadas, encorajando cada vez mais a autonomia, a escolha e a criatividade e, em geral, boas práticas de gestão e planeamento com transições rápidas e uma orientação intencional para aprendizagem em sala de aula (Berliner, 1987; Brophy & Good, 1986; Pianta & Allen, 2006; Stipek, 1988; *como citado em* Pianta *et al*., 2008; Bogner, Rapael, e Presley, 2002; *como citado em* NICHD ECCRN, 2005). Assim, o envolvimento dos estudantes em actividades académicas é maior quando as salas de aula forneceram mais apoio emocional e a nível da instrução (NICHD ECCRN, 2005).

Os resultados do estudo de Hughes e colaboradores (2008) sugerem que a realização, o envolvimento, e a qualidade fazem parte de um sistema dinâmico onde operam sinergias entre vários domínios – social, emocional e instrutivo – nos primeiros anos escolares, de tal forma que intervir em qualquer um destes domínios pode alterar as trajectórias escolares das crianças, sendo que, um movimento positivo num domínio é susceptível de produzir movimentos positivos noutros domínios.

Os professores eficazes expressam um certo grau de intencionalidade nas interacções sendo que duas dimensões emergem consistentemente: suporte instrucional e apoio emocional (Pianta *et al.*, 2002; NICHD ECCRN, 2005; Pianta, La Paro, & Hamre, 2006a). Curiosamente, estas duas dimensões, em certa medida, predizem resultados sociais e académicos diferenciados, confirmando visões teóricas de que as várias necessidades de desenvolvimento das crianças podem interagir diferencialmente com as

qualidades dos contextos de escola (Connell & Wellborn, 1991; Morrison & Connor, 2002; Rutter & Maughan, 2002; *como citado em* Hamre & Pianta, 2005).

Filhos de mães com baixo nível de educação são menos susceptíveis de serem expostos a contextos ricos a nível da linguagem e literacia e, muitas vezes, ingressam no pré-escolar com menos competências académicas. Estas primeiras lacunas são muitas vezes mantidas ao longo da trajectória escolar da criança, porque estes problemas são ainda agravados pela realidade de que as escolas em contextos de desvantagem social também têm os mais baixos índices de clima emocional, que demonstraram ser concomitantes com problemas de realização e socialização do aluno (Alexander *et al.*, 2001; Entwisle & Hayduk, 1988, Ferguson *et al.*, 2001; *como citado em* Hamre & Pianta, 2005; Bernstein, 1992; Esposito, 1999; Haynes, Emmons, & Ben-Avie, 1997; Schaps & Solomon, 2003; *como citado em* Elias & Haynes, 2008). Os alunos com baixo nível socioeconómico e pertencentes a grupos minoritários são mais provavelmente arrastados para turmas onde quer o ritmo quer o conteúdo do currículo são substancialmente menos rigorosos do que aqueles que estão em turmas de alunos com mais capacidades (Barr & Dreeben, 1983; Dreeben & Gamoran, 1986; Rowan & Miracle, 1983; Oakes, 1985; Gamoran & Nystrand, 1990; *como citado em* Smith *et al*., 2004).

Hamre e Pianta (2005) analisaram as formas em que o risco de insucesso escolar precoce das crianças pode ser atenuado pelos professores, proporcionando-lhes altos níveis de apoio a nível da instrução e suporte emocional. Os autores verificaram que, no final do primeiro ano, crianças em situação de risco – identificadas com base em características demográficas e na acumulação de múltiplos problemas sociais (evidenciados pela pobreza, desemprego e emprego precário, recursos limitados, fracas condições de habitação, e altos índices de criminalidade, dos que as rodeiam), comportamentais, de atenção, e académicos – que foram colocadas em salas do primeiro ano oferecendo alta qualidade de instrução e, sobretudo, de suporte emocional, exibiram menos conflitos com os professores e obtiveram melhores realizações académicas (Gutman, Sameroff, & Cole, 2003; Seifer, Sameroff, Baldwin, & Baldwin, 1992; *como citado em* Hamre & Pianta, 2005; Zucker, 2001; Pianta, *et al.*, s.d.; Elias & Haynes, 2008). Nestas aulas, os professores estavam conscientes das condições de chegada dos seus alunos e respondiam às necessidades deles, ofereciam uma gestão de comportamento eficaz e pró-activa, e criavam um clima de aula positivo em que todos beneficiavam (Hamre, & Pianta, 2005). Ter professores que atendem às suas necessidades emocionais e sociais pode ser tão ou mais importante para o desenvolvimento académico do que práticas pedagógicas específicas (Burchinal *et al.*, 2005; Hamre & Pianta,

2001; Noam & Herman, 2002; Pianta, 1999; Wentzel, 2002; *como citado em* Hamre & Pianta, 2005).

No mesmo sentido, um estudo com uma amostra portuguesa, verificou que nas salas com elevado apoio a nível da instrução, atenuavam-se as diferenças iniciais entre grupos de crianças relativamente ao vocabulário no pré-escolar, sendo que as mais favorecidas eram aquelas cujo vocabulário à entrada para o 1º ciclo era mais pobre (Cadima & Leal, 2008a).

Estas conclusões têm implicações para a compreensão do papel compensatório que pode desempenhar a experiência de sala de aula em percursos de adaptação positiva, sobretudo em crianças que iniciam a escolaridade obrigatória com baixos níveis de competências de literacia e numeracia. Nas escolas, os processos protectores podem ser discutidos em termos da qualidade e da consistência das interacções, que influenciam o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e psicológico da criança (Haynes *et al.*, 1997; *como citado em* Elias & Haynes, 2008; Baker *et al.*, 2008).

Estabilidade da qualidade das interacções no 1º ciclo

Nesta secção serão abordados estudos sobre a "estabilidade" das interacções em salas de aula. Esta propriedade, embora alvo de muito poucas investigações, é importante no estudo da qualidade das interacções na medida em que poderá orientar o tipo de intervenções, o momento óptimo e o tipo de recursos necessários para provocar mudanças desejáveis. A estabilidade das interacções pode ser analisada ao longo do dia, do ano lectivo e dos anos de escolaridade.

A natureza e qualidade dos ambientes de sala de aula e das experiências educativas variam muito de turma para turma e de escola para escola, mesmo quando estamos perante programas de intervenção em sala de aula padronizados, com base científica (Greenberg, Doitrovich, & Bumbarger, 2001; *como citado em* Hamre & Pianta, 2005).

Observações detalhadas de um dia típico levadas a cabo pela NICHD ECCRN (2005) e por Pianta e colaboradores (s.d.), em centenas de salas de aula do primeiro ciclo revelaram um padrão de grande variabilidade no tipo de actividades e experiências recebidas pelas crianças em diferentes salas; mas ao mesmo tempo, um retrato dominado por actividades de competências básicas (em contraste com oportunidades de elevado nível de pensamento, análise, inferência ou síntese de informação), em que a maior parte do tempo é dispendido em actividades estruturadas dirigidas pelo professor em actividades estruturadas e dirigidas pelo professor, normalmente centrados na literacia, ocorrendo quase sempre em grande grupo ou em trabalho individual. Nestas salas de aula, muito

tempo dedicado a actividades que envolviam resposta passiva – as crianças ouviam e assistiam, muito tempo era gasto em rotinas e gestão de materiais, e as crianças acabavam por ter pouco contacto directo com os professores em interacções instrutivas – mesmo quando a natureza da actividade sugeria uma resposta mais activa. O clima emocional destas salas era, em média, positivo, embora o tipo de instrução não parecesse consistente com o que foi descrito anteriormente como de alta qualidade: ensino intencional, na qual a instrução é variada, activa e envolve frequentes interacções entre o professor e a criança em que aqueles propositadamente desafiam o conhecimento, e alargam as competências da criança, de uma maneira envolvente (Pianta, 2003). Quando expostas a uma actividade académica, as crianças geralmente estão envolvidas nessa actividade, apesar de cerca de um terço das vezes as actividades expositivas não serem produtivas. Actividades cooperativas de aprendizagem, ou actividades no domínio da tecnologia, estudos sociais, ou da ciência, são raros.

À semelhança da realidade dos Estados Unidos aqui apresentada, Cadima, Nunes, Tormenta e Silva (2007) obtiveram resultados idênticos em Portugal. Nas 73 salas de aula do 1º ano de escolaridade avaliadas com recurso ao instrumento de observação CLASS, destaca-se alguma variabilidade nas interacções, embora, regra geral as salas tivessem um apoio emocional positivo, responsividade adequada às necessidades dos alunos e um tom positivo subjacente às interacções. Da mesma forma, geralmente os professores parecem eficazes na organização da sala, na prevenção do mau comportamento e, embora apenas ocasionalmente o tempo de instrução fosse maximizado, havia com frequência actividades claras para os alunos. O panorama altera-se relativamente ao apoio a nível da instrução. Verificou-se que a maioria das salas de aula não promovia competências de elevado nível cognitivo nos alunos, nem o uso da linguagem por parte destes; as actividades eram frequentemente focadas na memorização de informação, bem como na prática repetitiva e mecanizada de competências básicas; o feedback, quando havia, era quase sempre geral e centrado na correcção e no produto final. É ainda de salientar que a maior parte das salas de aula despendia bastante tempo em actividades individuais (58,3%) ou em situações de grande grupo (32,4%) e raramente se observaram salas com situações de pequeno grupo (1,2%). Este estudo deixa-nos a impressão que a aprendizagem em Portugal decorre em ambientes instrucionais passivos e pouco exigentes relativamente ao desenvolvimento cognitivo e muito mais voltados para os conhecimentos factuais. À semelhança das evidências encontradas por Pianta e colaboradores (2002), apoio emocional e instrucional apresentavam scores de qualidade mais baixos quando havia uma maior concentração de crianças de baixo nível socio-económico na escola, o que implica uma atenção especial na qualidade destes contextos.

Noutro estudo elaborado por Cadima e Leal (2008b) sobre as características métricas do CLASS (Pianta, La Paro, & Hamre, 2006, 2008), mediante observação dos processos interactivos em salas de aula do 1º ciclo do ensino básico, verifica-se uma certa estabilidade nas cotações atribuídas ao longo dos quatro ciclos de observação, ocorridos ao longo de um dia.

Ao longo do ano verifica-se uma série de variações cíclicas que os professores devem salvaguardar na planificação das suas aulas. A abertura e encerramento da escola, dos dias da semana, dos períodos de férias, das mudanças de estação, feriados, e eventos escolares importantes, devem ser antecipados. Por exemplo, os professores devem evitar introduzir novas unidades nestas alturas, devem enfatizar no início do ano lectivo os processos de organização da sala e gestão do comportamento, para facilitar a aprendizagem dos alunos mais tarde durante o ano, e devem saber que o fim do ano escolar está cheio de interrupções e a motivação dos alunos diminui à medida que se aproximam as férias de Verão (Arends, 2008).

Mas apesar de todas estas variáveis ao longo do ano, num estudo levado a cabo por Pianta (2003) em salas do primeiro e terceiro ano de escolaridade, examinando as associações entre as cotações de qualidade de aulas observadas mais de uma vez, concluiu que os aspectos da sala de aula se mantêm estáveis ao longo dos dias, independentemente das mudanças de actividades ocorridas no dia-a-dia. Conclui, dizendo que um dia de observação é suficientemente representativo das práticas habituais em sala de aula, com correlações entre dois dias variando de .73 (Produtividade) a .85 (sensibilidade do professor).

Os resultados obtidos no CLASS em salas de educação pré-escolar (Pianta, La Paro & Hamre, 2006a) apresentam-se relativamente estáveis desde o Outono à Primavera. Em geral, o domínio do apoio a nível da instrução apresenta níveis de estabilidade menores em relação aos outros dois domínios do CLASS, destacando-se um decréscimo das dimensões desenvolvimento de conceitos e qualidade de feedback ao longo do ano lectivo. O CLASS não apresenta estudos sobre a estabilidade dos domínios que avaliam a qualidade das interacções em salas de aula do 1º ciclo.

Analisando a estabilidade ao longo dos anos de escolaridade, Pianta e colaboradores (s.d.) também encontraram resultados estáveis nos aspectos globais da sala de aula, como o clima positivo ou a sensibilidade do professor, ao longo do 1 º, 3 º e 5º anos. Além disso, essas experiências estáveis ao longo do primeiro ciclo estavam relacionadas com factores demográficos e com as competências à entrada para a escola,

parecendo haver um efeito de selecção das crianças perante a exposição estável à qualidade das salas de aula, alta ou baixa. Infelizmente, uma elevada percentagem de casos traduzia-se numa estabilidade de qualidade em níveis baixos e eram precisamente as crianças que mais necessitavam de alta qualidade logo no início da escolaridade (para compensar os défices trazidos) que eram expostas a estas salas.

Pianta e colaboradores (2008), observaram um total de 791 crianças desde os 54 meses até ao 5º ano de escolaridade, num estudo que pretendia examinar em que medida a qualidade das interacções ao nível do apoio emocional e de instrução, e a quantidade de exposição a actividades de literacia e de matemática em sala de aula, anteviam trajectórias de realização académica. Os resultados indicaram que os maiores progressos académicos ocorriam no 1º ano de escolaridade: 76% dos progressos a matemática, e 80% e 93% na leitura (nos leitores normais e nos mais rápidos, respectivamente). Do terceiro ano em diante não se verificaram progressos significativos, pelo que concluíram que no final do 3º ano a realização escolar é altamente predizível a longo prazo. A partir desse momento verifica-se uma fortíssima estabilidade nas trajectórias académicas das crianças.

Dada a importância de um bom começo académico, alguns investigadores procuraram conhecer os factores que afectam a prontidão para aprender e as suas trajectórias escolares precoces (Future of Children, 2005; Perry & Weinstein, 1998; Shonkoff & Phillips, 2000; *como citado em* Hughes *et al*., 2008).

O comportamento da criança à entrada para a escola tem sido um preditor significativo dos seus comportamentos no final do primeiro ano. Isto salienta a importância de sensibilizar as crianças para uma disponibilidade/prontidão para a escola e reforçar as suas primeiras competências sociais, emocionais, comportamentais (Yoshikawa, 1994; *como citado em* Hoglund, & Leadbeater, 2004). Mas se parece certo que o desempenho escolar precoce é um robusto preditor de desempenho posterior, as relações entre pares e a relação professor-alunos podem mediar e fazer alterar as competências académicas ao longo do tempo (Wentzel & Caldwell, 1997; *como citado em* Trentacosta, & Izard, 2007).

A maioria dos estudos até agora mencionados sugere que para se obter um verdadeiro êxito na aprendizagem e desenvolvimento das crianças é indispensável uma séria aposta na qualidade das interacções em sala de aula. A partir do 3º ano os dados estão lançados, ou seja, é crucial que a qualidade tão almejada se verifique desde logo no pré-escolar e se prolongue por todo o 1º ciclo.

II. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO

A Situação em Portugal

Todos os esforços que Portugal, à semelhança dos restantes países da OCDE, tem feito para reestruturar o sistema de educação básica têm como objectivo último a melhoria dos resultados de aprendizagem de todos os alunos. Assim, desde 2005, o Ministério da Educação tem vindo a pôr em prática um conjunto de medidas para melhorar as condições de ensino e aprendizagem e promover uma efectiva integração nos primeiros quatro anos de escolaridade (ME, 2009).

A reforma curricular, introduzida em 2001 (DL 6/2001), trouxe várias modificações ao nível dos programas das áreas curriculares, com uma definição mais clara dos conhecimentos e competências que os alunos devem adquirir ao longo do Ensino Básico. Passou a ser atribuída maior autonomia aos professores na gestão flexível do currículo.

Por outro lado, apostou-se na formação contínua de professores, com o objectivo de melhorar a qualidade do ensino do Português, da Matemática e do Ensino Experimental das Ciências. Estes três programas são executados sob a supervisão de estabelecimentos de ensino superior responsáveis (pela formação inicial dos professores); incluem o apoio individual, a formação e o acompanhamento dos professores em sala de aula, destacando-se esta como a característica fundamental dos programas – a supervisão, com sessões de trabalho com os professores de instituições de ensino superior; estão relacionados com a progressão na carreira, através da acreditação da formação; e implicam a produção de recursos didácticos específicos de apoio ao trabalho dos professores do primeiro ciclo. A formação baseia-se no desenvolvimento de competências estruturais para o processo quotidiano dos alunos e de aprendizagem futuras. Uma vez que é necessário avaliar de forma sistemática o impacto dos programas de formação nos resultados e na qualidade do ensino e da aprendizagem nas salas de aula, tem crescido o interesse no acompanhamento interno e na avaliação interna, pelas escolas, mediante a observação de aulas. Acredita-se que o aumento do sucesso escolar é reforçado pelas avaliações, interna e externa, bem informadas da qualidade do ensino e da aprendizagem e pela definição de critérios de "boas aulas". O sistema de avaliação de professores prevê duas visitas de observação anuais pelo coordenador, que podem servir de base para a avaliação interna (ME, 2009). Contudo, a cultura de avaliação externa e a própria Inspecção Geral da Educação têm negligenciado a observação directa do ensino e da aprendizagem, baseando-se, actualmente, apenas em inquéritos, debates e inspecções do planeamento do currículo. Já as inspecções da Europa Setentrional utilizam programas de inspecção informados pela observação das aulas, recolhendo desta forma evidências da qualidade real do ensino e da aprendizagem e dando-lhes a oportunidade de disseminar boas práticas.

Portugal parece agora estar a reconhecer a verdadeira importância do 1º ciclo e das práticas pedagógicas, responsáveis por ambientes e interacções de qualidade em sala de aula, e consequentemente, pelas aprendizagens e trajectórias académicas e sociais dos alunos portugueses. Talvez este atraso no avanço e aplicação de políticas consonantes com as evidências científicas neste âmbito se deva fundamentalmente à escassez de investigações científicas com base na população portuguesa. Não podemos deixar de sublinhar a urgência de alargar o conhecimento da nossa realidade de ensino e de fortalecer os primeiros passos já dados na implementação de políticas verdadeiramente voltadas para a qualidade das interacções em sala de aula do 1º CEB.

O CLASS tem permitido um retrato da realidade portuguesa em estudos como o de Cadima e colaboradores (2007, 2008a, 2008b) porque, de facto, parece ser um instrumento muito consistente na caracterização das interacções professor-aluno e na avaliação da utilidade de programas neste âmbito.

Objectivos do estudo

Será objectivo principal do presente estudo, o levantamento do grau de estabilidade na qualidade das interacções em salas de aula do 1º CEB, ao longo de um ano lectivo, designadamente nos domínios do CLASS: Apoio Emocional, Gestão da Sala de Aula e Apoio ao nível da Instrução. Até à data, não se registam em Portugal investigações sobre temáticas semelhantes, o que revela a pertinência deste estudo exploratório.

A análise da estabilidade neste estudo permitirá, em primeiro lugar, obter uma linha de base característica do funcionamento das aulas no 1º CEB. Podendo ser alargada a amostra, poderá servir de referência na avaliação da natureza de mudanças decorrentes de intervenções, permitindo avaliar a eficácia de programas que se foquem na melhoria da qualidade do ensino no 1º ciclo, ao nível das interacções em salas de aula.

Em segundo lugar, este estudo pretende identificar necessidades e áreas de intervenção ou formação no âmbito da qualidade das interacções em salas de aula, mediante: (a) análise da relação entre as dimensões valorizadas pelos professores na sua prática profissional e a prática observada; (b) análise da relação entre o grau de interesse de formação numa série de aspectos que avaliam a qualidade (como medida indirecta das necessidades ou dificuldades sentidas pelos docentes) e a prática observada; (c) e, finalmente, a análise da relação entre a percepção de auto-eficácia e a prática observada.

Caracterização do Agrupamento

A caracterização que é feita de seguida diz respeito aos resultados do relatório de avaliação externa do Agrupamento de Escolas ML (ME, 2008), Porto, realizada pela equipa de avaliação, na sequência da visita efectuada entre 17 e 19 de Novembro de 2008.

O Agrupamento de Escolas ML, situado na cidade do Porto, é constituído por uma EB2/3 – sede de agrupamento – e por três EB1/JI de freguesias da mesma cidade, colocadas todas elas em zonas periféricas. Duas EB1/JI estão integradas em aglomerados de habitação social, e a outra EB1/JI está integrada numa zona de habitações unifamiliares e pequenos blocos de apartamentos. A EB2/3 recebe no 2.º ciclo a maior parte dos alunos provenientes destas escolas.

Uma análise das habilitações literárias e das profissões dos pais permite concluir que a população escolar é heterogénea, com predominância de grupos sociais carenciados.

Organizou-se formação contínua do pessoal docente, tendo sido a mais recente no âmbito das tecnologias de informação e comunicação (Quadros Interactivos e Plataforma Moodle), estando em curso formações no âmbito do Plano Nacional de Ensino do Português (PNEP) e do Plano Nacional de Ensino Experimental das Ciências do Ministério da Educação. O Agrupamento aderiu ainda ao Plano Nacional de Leitura.

Participantes

Doze turmas das três EB1 do Agrupamento Vertical de Escolas ML[1] foram seleccionadas por conveniência, com base na disponibilidade para participar no presente estudo demonstrada pelos respectivos docentes, a leccionar no ano lectivo 2008/2009.

Os doze professores participantes (11 do sexo feminino e 1 do sexo masculino) tinham idades compreendidas entre os 28 e os 54 anos, resultando numa média de 41,5 anos. Um dos professores não pôde, por motivos pessoais, estar disponível para preencher o questionário dos dados socio-demográficos, pelo que a partir deste ponto, na descrição da amostra apenas se descrevem 11 professores.

Relativamente à formação inicial, 3 docentes (27%) reportaram possuir o bacharelato no 1º ciclo, 2 docentes (18%) possuíam a licenciatura no 1º ciclo e 5 docentes (45,5%)

[1] Local de Estágio da autora da investigação

tinham uma licenciatura do 1º/2º ciclo (com variante). Dois professores (18%) fizeram uma formação posterior, sendo que 1 concluiu um mestrado e 1 realizou uma pós-graduação.
No presente ano lectivo, metade dos professores (N=6) encontrava-se numa formação no âmbito do PNEP. A outra metade não frequentou nenhuma formação.

Em média estes docentes apresentavam uma experiência profissional no 1º CEB de 14,7 anos, numa amplitude de 5 a 32 anos, embora na "escola actual" (em que se encontravam a leccionar no ano lectivo 2008/2009) trabalhassem, em média, apenas há 3,8 anos, num intervalo de 1 a 8 anos. No total dos docentes da amostra (*N*=12), 3 leccionavam ao 1º ano, 3 ao 2º ano, 4 ao 3º ano e 2 ao 4º ano de escolaridade. O número de crianças por sala oscilava entre as 16 e as 24 crianças, numa média de 19,8 crianças. Em 7 salas (63,6%) entre 1 a 7 crianças frequentavam outros anos de escolaridade. Em 6 salas (54,5%) havia entre 1 e 3 crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Instrumentos

CLASS. Foi utilizada a escala de observação *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) Versão 1-3 anos do 1º CEB (Pianta, La Paro & Hamre, 2006), com o objectivo de avaliar a qualidade das interacções entre professor e alunos na sala, a qualidade da implementação e uso do currículo por parte do professor e a intencionalidade e a produtividade evidenciadas no contexto de sala de aula. A escala é composta por três domínios e dez dimensões de avaliação das interacções (*cf.* Quadro 1, para detalhes), comuns ao longo dos anos pré-escolares e escolares. Os autores decidiram ainda incluir uma décima primeira dimensão, o envolvimento dos alunos.

A cotação de cada dimensão pelos observadores é realizada com base na frequência (ex. "o professor utiliza frequentemente discussões e actividades que encorajam a análise e o raciocínio"), na intencionalidade (ex. "as actividades e as discussões na sala centram-se de forma intencional no desenvolvimento de competências de elevado nível cognitivo") ou no tom (ex. "há sorrisos mútuos e risos, elogios genuínos e/ou proximidade física entre o professor e os alunos") dos comportamentos interpessoais e individuais. As cotações variam entre 1 (nada característico) e 7 (muito característico). Para ajudar o observador a efectuar um julgamento mais consciente, são disponibilizados exemplos e indicadores que descrevem as interacções para uma pontuação Baixa (cotações entre 1 e 2), Média (cotações entre 3 e 5) e Alta (cotações 6 e 7), específicos a cada dimensão.

A utilização do CLASS requer a realização de um mínimo de 4 ciclos de observação, de 30 minutos cada, incluindo um período de 20 minutos, no qual o observador observa as interacções que ocorrem na sala, seguido de um período de 10 minutos para cotar.

Quadro 1. Domínios e Dimensões do CLASS (Pianta, La Paro & Hamre, 2006).

Domínio Apoio Emocional

- **Clima Positivo**: Analisa o tom emocional global da sala, o prazer e a proximidade emocional presentes nas relações entre os professores e os alunos, o respeito que os professores exibem pelos alunos, assim como a presença de conversações sociais. Considera a interacção entre pares.
- **Clima Negativo**: Avalia o nível de negatividade expressa, como por exemplo, a raiva, a hostilidade ou a agressividade, exibido pelo professor e/ou pelos alunos na sala.
- **Sensibilidade do Professor**: Analisa o conhecimento e a responsividade do professor às necessidades académicas e emocionais dos alunos.
- **Consideração pela Perspectiva dos Alunos**: Capta o grau com que as interacções dos professores com os alunos e as actividades que decorrem na sala dão ênfase aos interesses, motivações e pontos de vista dos alunos; a flexibilidade do professor nas actividades e a sua capacidade para demonstrar respeito pela autonomia do aluno para participar e iniciar actividades.

Domínio Organização da sala

- **Gestão do Comportamento**: avalia a forma como os professores monitorizam, previnem e redireccionam o comportamento; avalia o grau de evidência de expectativas claras relativamente ao comportamento dos alunos e a quantidade de tempo de instrução que se perde devido à gestão de comportamentos.
- **Produtividade**: Considera o modo como o professor gere o tempo de instrução e as rotinas, de forma a maximizar o tempo em actividades de aprendizagem.
- **Formatos de Aprendizagem e da Instrução**: Centra-se naquilo que o professor faz, em termos da oferta de actividades, de centros e materiais, que proporcionam aos alunos a oportunidade de experienciar, perceber, explorar e utilizar materiais que maximizam o seu envolvimento e as suas capacidades para aprender.

Domínio Apoio a nível da instrução

- **Desenvolvimento de Conceitos**: Avalia o grau com que o professor recorre a discussões e a actividades que promovem pensamento de elevado nível cognitivo e o raciocínio, em vez de instrução mecânica e factual.
- **Qualidade do Feedback**: Mede o grau com que o feedback do professor se centra na expansão da aprendizagem e da compreensão, e não na correcção ou no produto final.
- **Modelação da Linguagem**: Capta a qualidade e a quantidade de utilização, por parte do professor, de técnicas de estimulação e de facilitação da linguagem (*p.e.*, questões abertas, repetição, expansão/extensão).

Resultados dos alunos

- Envolvimento dos alunos: Capta o grau com que todos os alunos da sala estão concentrados e participam nas actividades de aprendizagem.

O estudo das características métricas do instrumento foi realizado, em Portugal, por Cadima e Leal (2008b), próximo dos procedimentos efectuados pelos autores da escala (Pianta, La Paro, & Hamre, 2006b). As médias obtidas na aplicação da escala variaram entre 2.91 (no desenvolvimento de conceitos) e 6.28 (no clima negativo, invertido). No geral, as médias foram tendencialmente mais baixas no domínio da instrução.

Nesse mesmo estudo, verificam-se associações moderadas a fortes entre as várias dimensões, assumindo valores mais elevados entre as dimensões do mesmo domínio. Os coeficientes de cada dimensão são superiores a .70 (exceptuando a gestão de comportamento), indicando uma validade convergente razoável. Os valores de consistência internos obtidos através do *alpha* de Cronbach foram razoáveis para a organização da sala (α=.79) e muito elevados para o apoio emocional (α=.91) e para o apoio a nível da instrução (α=.95).

No presente estudo, os índices de consistência interna foram nos vários momentos (M1, M2, M3), para o domínio apoio emocional, M1: *α*=.91; M2: *α*=.90; M3: *α*=.87; para o domínio organização da sala, M1: *α*=.72; M2: *α*=.76; M3: *α*=.71; e, para o domínio apoio a nível da instrução, M1: α=.92; M2: α=.96; M3: α=.98. Isto significa que existe uma consistência interna razoável para o domínio organização da sala e muito elevada para os restantes factores (Pestana & Gagueiro, 2003).

Questionário socio-demográfico[2].

Com o objectivo de caracterizar os participantes utilizou-se o questionário socio-demográfico (cf. Anexo X), que recolheu informações como “sexo”, “idade”, “formação inicial”, “formação posterior”, “ano lectivo a que leccionava”, “número de alunos da turma”, “número de alunos a frequentar outro ano de escolaridade” e “número de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na turma”.

[2,3,4] Apesar destes questionários serem distinguidos nesta secção e nos anexos, devido à diferença do tipo de informação que visavam recolher, foram compilados e apresentados aos professores como um único.

Questionário de levantamento da importância atribuída a aspectos do CLASS na prática profissional, e das necessidades/interesses de formação profissional dos docentes[3] *(cf. Anexo 1).*

Este questionário está desenhado sob a forma de uma escala de Lickert de "1", "nada", a "7", "crucial". Ao todo perfaz 23 itens divididos pelos três domínios do CLASS: 10 itens para os aspectos relativos à instrução, 7 itens para os aspectos relativos à gestão da sala e 6 itens para os aspectos relativos ao apoio emocional. O objectivo era conhecer a perspectiva dos professores sobre a relevância de várias dimensões, contempladas no CLASS, na prática profissional em contexto da sala de aula, bem como a necessidade/interesse de formação nessas dimensões (por exemplo, relação professor-aluno; utilização da linguagem pelo professor e pelos alunos).

O valor do *alpha* de Cronbach para os 10 itens sobre as Práticas de Instrução revelou inicialmente uma consistência interna baixa pelo que foi retirado o item "*elaborar as respostas dos alunos*", subindo para .78 (num total de 9 itens). Dado ter-se obtido um alfa baixo das práticas no apoio emocional (α=.48), procedeu-se a uma análise mais detalhada das relações entre os itens, tendo-se verificado existir um padrão. Este domínio parece então ser composto por duas subescalas: uma sobre a responsividade do professor, diferenciação e individualização, com um *alpha* de .71 (itens "*perceber-se quando os alunos necessitam de ajuda ou de apoio extra*", "*responder às necessidades emocionais dos alunos*"e "*ajustar as actividades aos interesses e pontos de vista dos alunos*"); e a outra subescala relacionada com a valorização da autonomia, com um *alpha* de .70 ("*estabelecer relações calorosas e apoiantes com os alunos*", "*incentivar o poder de escolha dos alunos*" e "*atribuir responsabilidades aos alunos na sala de aula*"). O alpha para o domínio da organização da sala foi de .65.

Relativamente ao interesse na formação registaram-se para as três dimensões aspectos relativos à instrução (α=.99), Aspectos relativos à Organização da Sala (α=.89), aspectos relativos ao apoio emocional (α=.96), *alphas* bastante consistentes.

Questionário de auto-eficácia (Ideias dos Professores)[4]*.*

Segundo Tschannen-Morana & Hoy (2001) e outros autores por eles citados, a eficácia do professor – medida pela existência de bons níveis de planeamento e organização, persistência do professor, entusiasmo, compromisso e comportamento

---

[2,3,4] Apesar destes questionários serem distinguidos nesta secção e nos anexos, devido à diferença do tipo de informação que visavam recolher, foram compilados e apresentados aos professores como um único.

instrucional, abertura a experimentar novos métodos no sentido de adequar-se melhor às necessidades dos alunos – está altamente associada a resultados educativos, tais como a realização, a motivação e as crenças de auto-eficácia dos alunos. Tschannen-Moran e colaboradores (2001) desenvolveram um modelo sobre a eficácia do professor e procuraram introduzir uma nova medida de eficácia. O *Ohio State Teacher Efficacy Scale* (OSTES) resultou de uma recolha de dados sobre a fidelidade e validade do construto, através de três estudos. Este novo instrumento prevê uma forma longa com 24 itens e uma forma curta com apenas 12 itens, utilizando ambas uma escala de 9 pontos para cada item (de "1", "nada", a "9", "muitíssimo").

No presente estudo, optou-se pela versão mais longa, apesar das associações entre as duas formas (para o total da escala e para as três subescalas) serem elevadas, variando entre 0.95 e 0.98. Ou seja, as duas formas podem ser ferramentas a ser usadas por investigadores que, tal como nós, estão interessados em explorar o construto de eficácia do professor. A validade de construto foi também demonstrada a partir de associações positivas com outras medidas de auto-eficácia do professor. Uma vez que o presente estudo utilizou a forma extensa de 24 items (α=.94), interessa conhecer a fidelidade para cada uma das três subescalas abordadas: 0.86 para a Instrução, .86 para a Gestão, e .81 para o envolvimento do professor.

Procedimento

A formação e o treino inter-observadores foram efectuados com base em vídeos de salas de aula americanas, parte integrante do material de formação do CLASS, fornecido pelos autores da escala, e complementadas com vídeos realizados em salas portuguesas. Realizaram-se várias sessões de treino com 2 observadores (já com treino e experiência de aplicação no CLASS) e 6 sessões de acordo inter-observadores. Obteve-se um acordo, com um ponto de diferença, de aproximadamente 78%. O item que registou a percentagem de acordo mais baixa foi a qualidade de feedback (50%), e houve dois itens em que se obteve um acordo de 100%, nomeadamente na consideração pela perspectiva dos alunos e modelação da linguagem.

Deu-se início à observação e avaliação da qualidade das salas de aula a 10 de Janeiro de 2009, tendo terminado a 12 de Junho do mesmo ano. Houve três momentos de recolha de dados em todas as salas: o primeiro momento (M1) decorreu entre 10 e 27 de Janeiro; o segundo momento (M2) decorreu entre 17 de Março e 30 de Abril; e o terceiro (e último) momento decorreu entre 26 de Maio e 12 de Junho.

Cada sala foi observada durante duas horas em cada momento, o que perfez 72 horas de observação. Durante o período lectivo da manhã, fez-se observações entre as 9h00 e as 10h30, e entre as 11h00 e as 11h30 (uma vez que entre as 10h30 e as 11h00 as crianças estavam em intervalo, no exterior), e durante o período lectivo da tarde, entre as 13h30 e as 15h30. Procedeu-se à cotação com o CLASS de 4 ciclos (de 30 minutos cada).

III. ANÁLISE DE RESULTADOS

Resultados descritivos da aplicação do CLASS nos três momentos de avaliação

O Quadro 2 apresenta os resultados descritivos [média (*M*), desvio-padrão (*DP*), mínimo (*Min*) e máximo (*Max*)] para cada um dos três domínios do CLASS, nos três momentos da avaliação (M1, M2, M3), realizados ao longo do ano.

Quadro 2. Resultados descritivos dos três domínios do CLASS, nos três momentos de avaliação

Domínios		M1	M2	M3
APOIO EMOCIONAL	*M*	4.3	4.2	4.2
	SD	1.06	1.23	1.24
	Min	2.19	2.38	2.38
	Max	6.31	6.19	6.63
GESTÃO DA SALA DE AULA	*M*	4.2	4.3	4.2
	SD	0.91	1.14	1.04
	Min	2.42	2.42	1.92
	Max	5.75	5.83	5.83
APOIO A NÍVEL DA INSTRUÇÃO	*M*	2.1	2.7	2.7
	SD	0.90	1.37	1.75
	Min	1.33	1.17	1.00
	Max	4.08	5.50	6.00

No **primeiro momento de observação** (**M1**), os resultados médios dos domínios oscilaram entre o valor mais elevado (*M*=4.3) relativo ao *apoio emocional* e o valor mais baixo (*M*=2.1) relativo ao *apoio a nível da instrução*. No **segundo momento** (**M2**), a amplitude dos resultados médios diminuiu, graças à subida da média do domínio do *apoio a nível da instrução* (*M*=2.7), ainda assim registando o valor mais baixo dos três domínios, e o valor médio mais alto (*M*=4.3) agora é referente ao domínio *gestão da sala de aula*. No **terceiro momento** (**M3**), mantém-se a média do domínio *apoio a nível da instrução* (*M*=2.7) e registam-se valores médios equivalentes nos domínios *apoio emocional* e *gestão da sala* (*M*=4.2).

Em todos os momentos de observação, as médias dos domínios *apoio emocional* e *gestão da sala de aula* encontram-se no intervalo intermédio (entre 4 e 5), indicando uma qualidade média. O domínio do *apoio a nível da instrução* obteve um resultado médio situado no intervalo baixo da escala (entre 2 e 3), denotando uma qualidade inferior, das salas observadas, neste domínio. A média deste domínio em M1 é de 2.1, subindo para 2.7 nos momentos seguintes (M2 e M3).

O Quadro 3 apresenta os resultados descritivos [média (*M*), desvio-padrão (*DP*), mínimo (*Min*) e máximo (*Max*)] para cada uma das onze dimensões do CLASS, nos três momentos da avaliação (M1, M2, M3), realizados ao longo do ano.

Quadro 3. Resultados descritivos das onze dimensões do CLASS, nos três momentos de avaliação

Domínios	Dimensões	Descritivas	M1	M2	M3
Apoio Emocional	Clima positivo	*M*	**4.2**	**3.8**	**4.0**
		DP	**1.32**	**1.52**	**1.52**
		Min	2.00	1.75	1.75
		Max	7.00	6.75	7.00
	Clima negativo (Invertido)	*M*	**5.9**	**6.3**	**6.5**
		DP	**1.22**	**0.94**	**0.86**
		Min	2.50	4.00	4.00
		Max	7.00	7.00	7.00
	Sensibilidade do professor	*M*	**4.5**	**3.7**	**3.7**
		DP	**1.24**	**1.66**	**1.79**
		Min	2.25	1.50	1.75
		Max	7.00	6.75	7.00
	Consideração perspectiva dos alunos	*M*	**2.5**	**3.1**	**2.8**
		DP	**0.94**	**1.37**	**1.51**
		Min	1.00	1.50	1.00
		Max	4.25	5.25	6.50
Organização sala de aula	Gestão comportamento	*M*	**5.3**	**5.3**	**5.5**
		DP	**1.45**	**1.35**	**1.38**
		Min	2.50	2.75	2.25
		Max	7.00	7.00	7.00
	Produtividade	*M*	**4.6**	**4.2**	**4.0**
		DP	**1.04**	**1.52**	**1.28**
		Min	2.75	2.25	1.25
		Max	6.00	6.75	5.75
	Formatos da aprendizagem e de instrução	*M*	**2.9**	**3.4**	**3.1**
		DP	**0.82**	**1.29**	**1.24**
		Min	1.75	1.00	1.50
		Max	4.75	5.50	5.50
Apoio a nível da instrução	Desenvolvimento de conceitos	*M*	**2.1**	**2.7**	**2.8**
		DP	**.93**	**1.17**	**1.72**
		Min	1.00	1.25	1.00
		Max	4.00	5.00	5.75
	Qualidade do feedback	*M*	**2.1**	**2.9**	**2.9**
		DP	**0.76**	**1.49**	**1.95**
		Min	1.25	1.25	1.00
		Max	3.75	5.50	7.00
	Modelação linguagem	*M*	**2.0**	**2.5**	**2.4**
		DP	**1.21**	**1.53**	**1.69**
		Min	1.00	1.00	1.00
		Max	4.75	6.00	5.25
	Envolvimento dos alunos	*M*	**4.3**	**4.3**	**4.1**
		DP	**0.88**	**1.04**	**1.01**
		Min	2.50	2.50	2.00
		Max	5.75	6.25	5.75

Em **M1**, os resultados médios das dimensões oscilaram entre 5.9 (*clima negativo invertido*) e 2.0 (*modelação da linguagem*). Mais de metade das dimensões apresentou uma média que se enquadrava no intervalo médio do CLASS (entre 3 e 5), com excepção da *consideração pela perspectiva dos alunos* (*M*=2.5), *formatos de aprendizagem e da instrução* (*M*=2.9) e das três dimensões que compõem o domínio *apoio a nível de instrução*: *desenvolvimento de conceitos* (*M*=2.1), *qualidade do feedback* (*M*=2.1) e *modelação da linguagem* (*M*=2.0), cujos resultados apresentaram médias tendencialmente mais baixas, que se enquadram no intervalo inferior (<3).

Em **M2**, as médias oscilaram entre 6.3 (*clima negativo invertido*) e 2.5 (*modelação da linguagem*). À semelhança dos domínios, a maioria das dimensões enquadra-se no intervalo médio do CLASS (entre 3 e 5), com excepção das três dimensões que compõem o domínio *apoio a nível de instrução*, que continuam a ser as mais baixas: *desenvolvimento de conceitos* (*M*=2.7), *qualidade do feedback* (*M*=2.9) e *modelação da linguagem* (*M*=2,5).

Em **M3**, as médias oscilaram entre 6.5 (*clima negativo invertido*) e 2.4 (*modelação da linguagem*). A média da dimensão *consideração pela perspectiva dos alunos* volta a decrescer, neste momento, para o intervalo inferior (*M*=2.8) e tal como no primeiro e segundo momento, as médias mais baixas são as das dimensões que compõem o domínio *apoio a nível de instrução*: *desenvolvimento de conceitos* (*M*=2.8), *qualidade do feedback* (*M*=2.9) e *modelação da linguagem* (*M*=2.4).

Tendo em consideração o tamanho da amostra e uma vez que não se verificam as condições de aplicação dos testes paramétricos, nomeadamente a normalidade das variáveis sob estudo, recorreu-se a testes não-paramétricos. No entanto, será necessária cautela na leitura dos dados, dada a não representatividade/aleatoriedade desta.

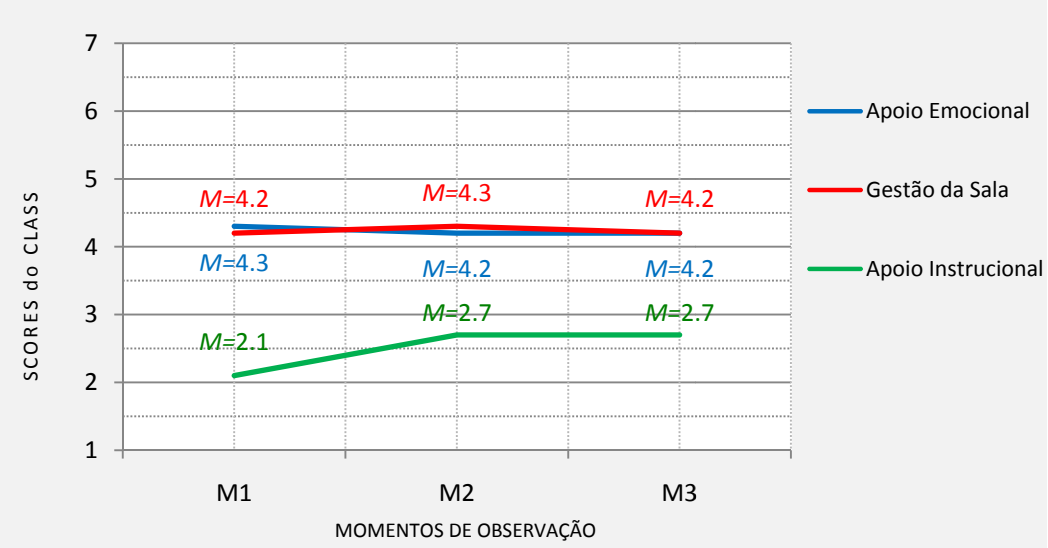

Figura 1. Média de cada domínio em cada momento de observação

Com o objectivo de analisar a significância das diferenças de médias encontradas entre os três momentos de avaliação (Figura 1) procedeu-se à elaboração do teste, não paramétrico, ANOVA de Friedman (χ^2_R), para amostras emparelhadas. Optou-se por realizar este teste uma vez que permite estudar apenas um único factor relativo a uma amostra repetida, sendo a alternativa não paramétrica ao General Linear Model e à ANOVA one-way de medições repetidas (Pestana & Gageiro, 2003).

Os resultados mostraram que não havia diferenças significativas entre os três momentos em cada um dos domínios do CLASS: no apoio emocional, χ^2_R = 1.83, *ns*.; na organização da sala, χ^2_R = 0.70, *ns*., no apoio a nível da instrução, χ^2_R =2.78, *ns*.

Com o objectivo de perceber a associação entre os três momentos de avaliação, procedeu-se ao cálculo da correlação Rho de Spearman (r_s), por ser a estatística que, nas condições atrás referidas, nos permite conhecer o grau de relação monotónica entre duas variáveis. De acordo com Pestana e Gageiro (2003) consideramos r_s>.30 para associações fracas, r_s>.50 para associações moderadas e r_s>.70 para associações fortes.

Quadro 4. Associação entre os três momentos de avaliação, nos domínios e dimensões do CLASS

Domínios do CLASS	**M1-M2**	**M2-M3**	**M1-M3**
APOIO EMOCIONAL	,85**	,84**	,58*
ORGANIZAÇÃO DA SALA	,79**	,74**	,53
APOIO AO NÍVEL DA INSTRUÇÃO	,77**	,79**	,52
Dimensões do CLASS	**M1-M2**	**M2-M3**	**M1-M3**
CLIMA POSITIVO	.80**	.75**	.61*
CLIMA NEGATIVO	.85**	,81**	,88**
SENSIBILIDADE DO PROFESSOR	,79**	,86**	,80**
CONSIDERAÇÃO PELA PERSPECTIVA DOS ALUNOS	,73**	,59*	,76**
GESTÃO DO COMPORTAMENTO	,77**	,73**	,53
PRODUTIVIDADE	,58	,74**	,50
FORMATOS DE APRENDIZAGEM E INSTRUÇÃO	,55	,74**	,67
DESENVOLVIMENTO DE CONCEITOS	,58*	,64*	,24
QUALIDADE DO FEEDBACK	,84**	,77**	,69*
MODELAÇÃO DA LINGUAGEM	,68*	,66*	,47
ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS	,92**	,80**	,76**

* p < .05 e ** p < .01

Associação fraca: r_s>.30; Associação moderada: r_s>.50; Associação forte: r_s>.70

Como se pode ver no Quadro 4, os três domínios do CLASS estão forte (r_s >.70) e significativamente (p<.01) associados no primeiro (M1) e segundo (M2), e ainda entre o segundo (M2) e terceiro (M3) momentos. Isto significa que uma determinada cotação (alta ou baixa) num domínio do CLASS no primeiro momento (M1) permanece estável (com a

mesma intensidade e direcção) no segundo momento M2, e da mesma forma entre os momentos M2 e M3.

No entanto, entre o primeiro (M1) e último (M3) momentos a associação apenas se mantém significativa para o domínio *apoio emocional* ($p<.01$). Os domínios *organização da sala* (r_s =.53, ns) e *apoio a nível da instrução* (r_s =.52, ns) não têm correlações significativas, apesar da estabilidade ser corroborada pela existência de correlações moderadas.

Analisando a associação entre os vários momentos de observação para cada uma das onze dimensões do CLASS (Quadro 4) é notória a existência de fortes e significativas correlações entre M1 e M2 (excepto nas dimensões *produtividade* [r_s=.58, *ns*] e *formatos de aprendizagem e instrução* [r_s=.55, *ns*]) e entre M2 e M3. Do total das onze dimensões, cinco (*gestão do comportamento* [r_s=.53, *ns*], *produtividade* [r_s=.50, *ns*], *formatos de aprendizagem e instrução* [r_s=.67, *ns*], *desenvolvimento de conceitos* [r_s=.24, *ns*] e *modelação da linguagem* [r_s=.47, *ns*]) não têm correlações significativas entre M1 e M3.

Diferenças entre o grupo que frequentou a formação no PNEP e o que não frequentou

No sentido de conhecer diferenças nos domínios do CLASS para o grupo que frequentou o PNEP e para o grupo que não frequentou formações no presente ano lectivo, fez-se o levantamento dos resultados descritivos para o total de pontuações do CLASS por domínio, em cada um dos três momentos. Os resultados são apresentados no Quadro seguinte:

Quadro 5. Diferenças entre o grupo que frequentou a formação no PNEP e o que não frequentou

Momentos		M1			M2			M3		
Domínios		PNEP	Não	z	PNEP	Não	z	PNEP	Não	z
Apoio Emocional	M	4.6	4.0	-0,46	M=4.5	3.9	-1,01	4.6	3.9	-0,91
	SD	1.28	1.28		1.26	1.35		1.17	1.47	
Organização da sala	M	4.9	3.4	-2,74**	4.9	3.5	-2,11*	4.6	3.8	-1,10
	SD	.56	.60		1.03	.95		.74	1.32	
Apoio a nível da Instrução	M	2.4	1.7	-0,74	3.3	2.3	-0,91	2.6	3.1	-0,27
	SD	1.17	.31		1.63	.66		1.58	2.15	

Com o objectivo de apurar eventuais diferenças de médias nas cotações obtidas, em cada momento, nos domínios do CLASS, entre o grupo de professores que frequentou no presente ano lectivo a formação do PNEP, e aqueles que não frequentaram qualquer tipo de formação, procedeu-se à análise com o teste não paramétrico Mann-Whitney, cujos

resultados são igualmente apresentados no Quadro. É ainda apresentado um gráfico, para melhor visualização dos resultados.

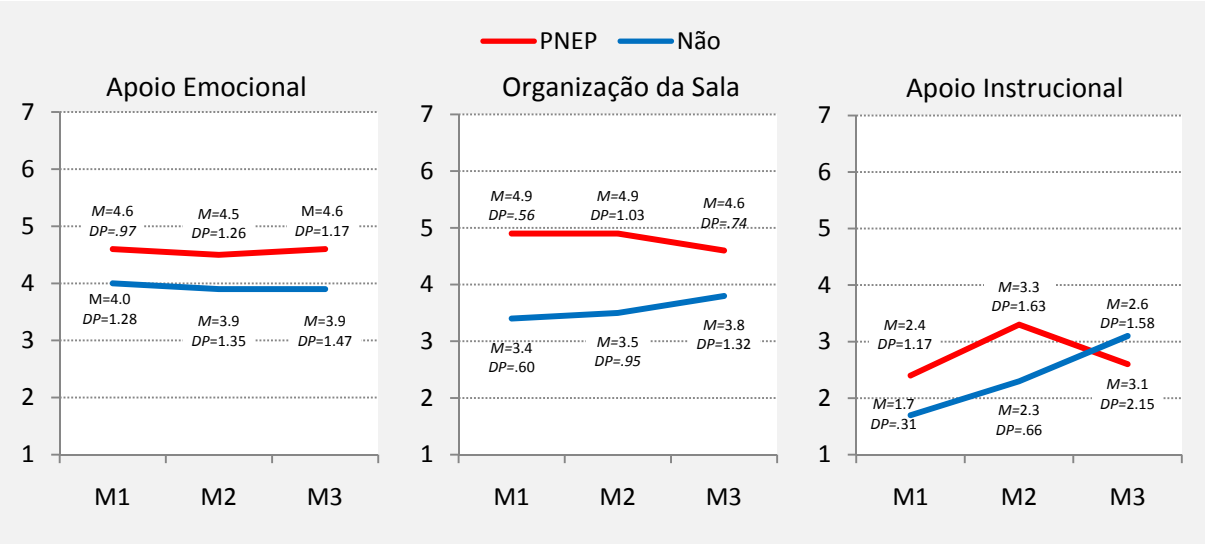

Figura 2. Resultados médios obtidos ao longo do ano, em cada um dos três domínios, pelo grupo do PNEP e pelo grupo que não frequentou formação.

As análises através do teste Mann-Whitney demonstraram que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos nos vários momentos de avaliação com o CLASS, com a excepção da Organização da Sala, no M1 e no M2. De facto, verifica-se que nestes dois momentos, o grupo PNEP obtém melhores resultados do que o outro grupo relativamente a este domínio (respectivamente, z=-2.74, p<.01 e z=-2,11, p<.05). As diferenças desaparecem contudo no terceiro momento.

Assim, apesar das práticas do grupo que frequentou a formação terem cotações tendencialmente mais elevadas, estas não são estatisticamente significativas, com a excepção a nível da Organização da Sala. A partir da leitura do gráfico, podemos inferir que ambos os grupos tendem manter os seus resultados ao longo do ano, o que aponta para a possibilidade de os grupos evoluírem de forma semelhante entre si.

ESTUDO 2: QUESTIONÁRIO DE LEVANTAMENTO DAS DIMENSÕES VALORIZADAS E DAS NECESSIDADES E INTERESSES DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES

Os resultados apresentados nesta secção decorrem da aplicação do questionário (anexo 1) a 11 dos professores, dado que um deles não procedeu ao seu preenchimento.

Importância atribuída aos domínios e dimensões do CLASS na prática profissional

O quadro que se segue demonstra as médias das valorizações que os professores atribuíram aos aspectos de cada um dos três domínios do CLASS, relativamente à importância na prática profissional.

Quadro 6. Medidas descritivas sobre a valorização atribuída a cada domínio, na prática profissional

Aspectos relativos aos domínios	*M*	*DP*	*Min*	*Max*
Apoio a nível da instrução	6.3	.46	5.67	7.00
Organização da sala de aula	6.3	.50	5.43	6.86
Apoio emocional	6.6	.36	6.00	7.00

Pela análise do Quadro 6, as médias relativas à valorização, em contexto de aula, dos vários aspectos contidos em cada um dos domínios são sempre superiores a 6 pontos (numa escala de 1 a 7), oscilando entre um mínimo de 5.43 e um máximo de 7.00; ou seja, a totalidade dos aspectos abrangidos pelo questionário são altamente valorizados pelos docentes. Assim, os aspectos relativos aos domínios *apoio emocional* (*M*=6.6, *DP*=.36), *organização da sala de aula* (*M*=6.3, *DP*=.50) e *apoio a nível da instrução* (*M*=6.3, *DP*=.46) obtiveram todos médias acima do *score* 6.

Os gráficos que se seguem demonstram, por ordem decrescente, os aspectos mais valorizados (Figura 3) e por ordem crescente, os aspectos menos valorizados pelos professores (Figura 4) na sua prática profissional. É interessante verificar os rankings das valorizações dos aspectos associados aos domínios. Para facilitar essa leitura a cada coluna dos gráficos é atribuída uma cor – verde, vermelho e azul – consoante caracterizam, respectivamente, aspectos relativos ao *apoio instrucional*, à *organização* e *apoio emocional*.

As Figuras 3 e 4 mostram-nos que a totalidade dos aspectos abrangidos pelo questionário, relativos às práticas que são implementadas nas aulas, foi bastante valorizada pelos docentes, com médias superiores a 4 pontos, oscilando, numa escala de 1 a 7, entre o valor mínimo de 4,7 e o valor máximo de 7.

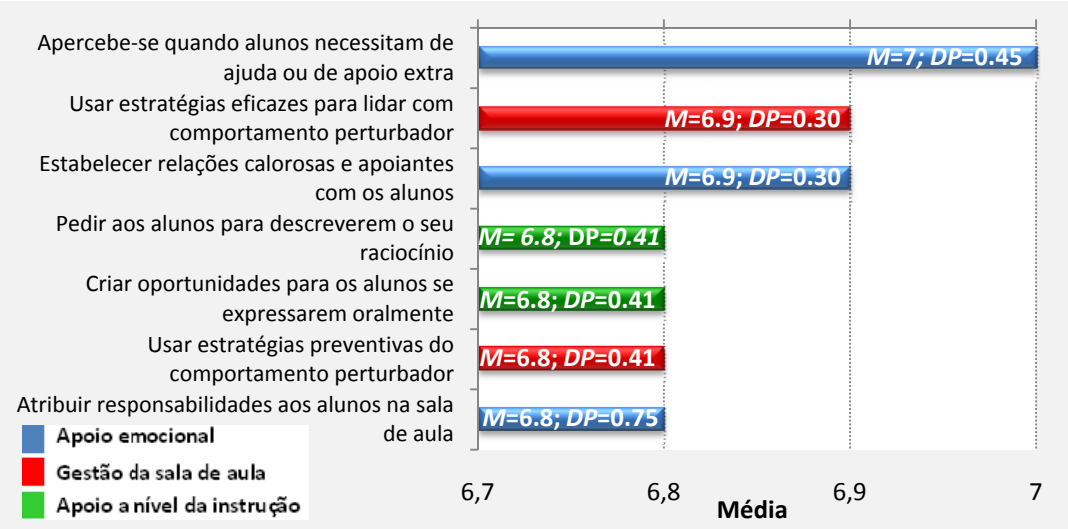

Figura 3. Ranking dos 5 aspectos mais valorizados pelos professores, na prática profissional

Os 5 aspectos mais valorizados nas suas práticas em sala de aula foram, por ordem decrescente, os seguintes: apercebe-se quando os alunos necessitam de ajuda ou de apoio extra (*M*=7; *DP*=.45), usar estratégias eficazes para lidar com o comportamento perturbador (*M*=6.9; *DP*=.30), estabelecer relações calorosas e apoiantes com os alunos (*M*=6.9; *DP*=.30), pedir aos alunos para descreverem o seu raciocínio (*M*=6.8; *DP*=.41), criar oportunidades para os alunos se expressarem oralmente (*M*=6.8; *DP*=.41), usar estratégias preventivas do comportamento perturbador (*M*=6.8; *DP*=.41) e atribuir responsabilidades aos alunos na sala de aula (*M*=6.8; *DP*=.75).

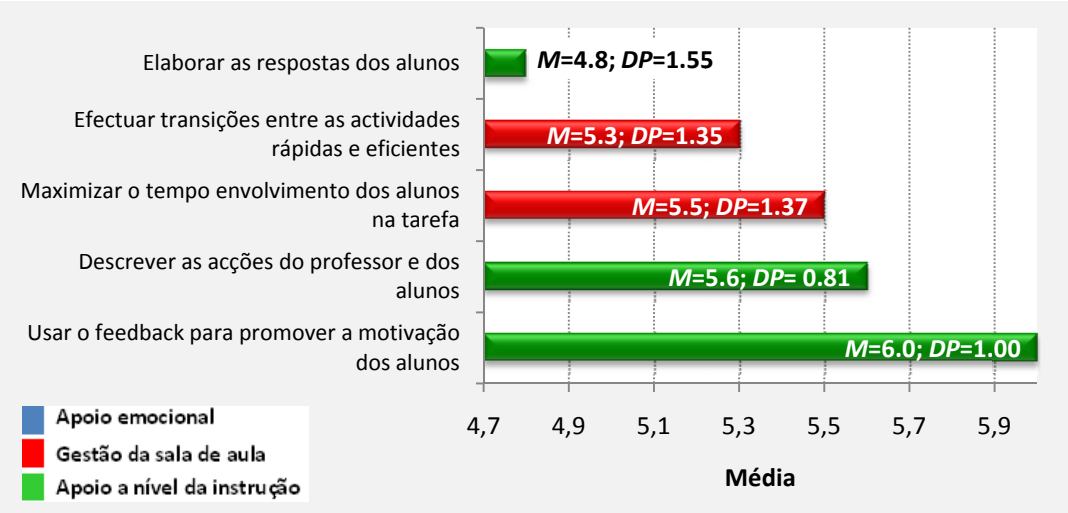

Figura 4. Ranking dos 5 itens menos valorizados pelos professores, na prática profissional

Os 5 aspectos menos valorizados nas suas práticas em sala de aula foram, por ordem crescente, os seguintes: elaborar as respostas dos alunos (*M*=7; *DP*=.45), efectuar transições rápidas e eficientes (*M*=6.9; *DP*=.30), maximizar o tempo de envolvimento dos

alunos na tarefa (*M*=6.9; *DP*=.30), descrever as acções do professor e dos alunos (*M*=6.8; *DP*=.41), usar feedback para promover a motivação dos alunos (*M*=6.8; *DP*=.41).

Associação entre práticas valorizadas e cotações obtidas nos domínios e dimensões do CLASS

No sentido de averiguar se havia correlação entre as práticas valorizadas pelos docentes e as cotações das suas práticas, em contexto de sala de aula, obtidas por observação com o CLASS, procedeu-se ao teste Rho de Spearman, para amostras emparelhadas. Numa primeira fase, foi efectuada a média dos três momentos para cada um dos domínios, e uma vez que se obtiveram índices de consistência interna considerados adequados (α=.97, para *apoio emocional*; α=.88 para o domínio da *organização da sala*; α=.81, para *apoio ao nível da instrução*) que asseguram a estabilidade das cotações ao longo do ano, passou a fazer-se a análise com estas três novas variáveis criadas, cujos valores das medidas descritivas se encontram no Quadro 7.

Quadro 7. Estatísticas descritivas dos domínios relativas à média dos três momentos

Domínios	***M***	***DP***	***Min***	***Max***
Apoio emocional	4.2	1.14	2.31	6.38
Organização da sala	4.3	.93	2.56	5.81
Apoio ao nível da instrução	2.5	1.18	1.19	5.03

Assim, os domínios *apoio emocional* (*M*=4.2, *DP*=1.14) e *organização da sala* (*M*=4.2, *DP*=.93) registam médias superiores ao domínio *apoio a nível da instrução* (*M*=2.5, *DP*=1.18) que se encontra no nível baixo das pontuações do CLASS.

No Quadro 8 encontram-se descritos os valores das correlações obtidas entre as médias dos domínios observados e as das práticas valorizadas pelos professores relativas aos domínios *OS* (*organização da sala*) e *a AI* (*apoio instrucional*) e as *práticas valorizadas relativas à responsividade e autonomia*[1] (*cf*. Instrumentos).

Quadro 8. Associações entre as dimensões do CLASS e as práticas valorizadas pelos professores

M (Práticas valorizadas M1,M2,M3)	Apoio emocional	Organização da sala	Apoio Instrucional
Práticas relativas à responsividade	.31	.44	.07
Práticas relativas à autonomia	-.18	-.32	-.33
Práticas relativas a OS	-,037	,009	,241
Práticas relativas a AI	**.63***	,51	**.86****

* p < .05, ** p < .01

[1] Foram criadas duas subescalas (Práticas relativas à responsividade e Práticas relativas à autonomia) a partir das Práticas relativas ao Apoio Emocional, devido à consistência baixa verificada neste domínio

Verifica-se que não existem correlações fortes e significativas entre a valorização das práticas relativas à responsividade e autonomia e as práticas observadas nessas dimensões, nos três momentos, bem como entre a valorização das práticas relativas à organização da sala e as práticas observadas.

O mesmo não acontece com o apoio a nível da instrução. A valorização atribuída por estes professores a este tipo de práticas está significativamente correlacionada com as práticas efectivas a nível do apoio emocional (r_s=.63, p<.05) e ainda mais no apoio a nível da instrução (r_s=.86, p<.01). Os professores que mais valorizam as práticas relativas ao Apoio Instrucional são aqueles que evidenciam melhor qualidade nos domínios do CLASS, particularmente nos domínios do Apoio Emocional e do Apoio Instrucional.

Grau de Necessidade e/ou interesse de formação nos domínios e dimensões do CLASS

O quadro que se segue demonstra as médias das valorizações que os professores atribuíram aos aspectos de cada um dos três domínios do CLASS, relativamente ao interesse de formação profissional.

Quadro 9. Medidas descritivas sobre a valorização atribuída a cada domínio, relativamente ao interesse de formação profissional

Aspectos relativos aos domínios	***M***	***DP***	***Min***	***Max***
Apoio a nível da instrução	4.5	2.07	1.00	7.00
Organização da sala de aula	5.1	1.36	2.71	6.71
Apoio emocional	4.7	1.96	1.00	7.00

Pela análise do Quadro 9, as médias relativas ao interesse de formação profissional nos vários aspectos contidos em cada um dos domínios foram superiores a 4 pontos (numa escala de 1 a 7), oscilando entre o mínimo (*Min*=1.00) e o máximo (*Max*=7.00) da escala, nos domínios *apoio a nível da instrução* (*M*=4.5, *DP*=2.07) e *apoio emocional (M*=4.7*, DP*=1.96*).* A importância do domínio *organização da sala de aula* para fins de formação profissional parece reunir maior consenso entre os professores, já que a amplitude obtida foi entre um mínimo de 2.71 e um máximo de 6.71, sendo, em média, o domínio mais valorizado (*M*=5.1, *DP*=1.36), ou seja, é no domínio da organização da sala que os professores reportam mais necessidade de formação.

Veremos de seguida nos gráficos, quais os aspectos mais valorizados, por ordem decrescente (Figura 5), e por ordem crescente, os aspectos menos valorizados pelos professores (Figura 6), sob a temática interesse ou necessidade de formação. Mais uma vez, os rankings das valorizações dos aspectos encontram-se associados aos domínios

respectivos, pelas seguintes cores: o verde caracteriza aspectos relativos ao *apoio a nível da instrução*, o vermelho representa aspectos de *organização da sala* e o azul para o *apoio emocional*.

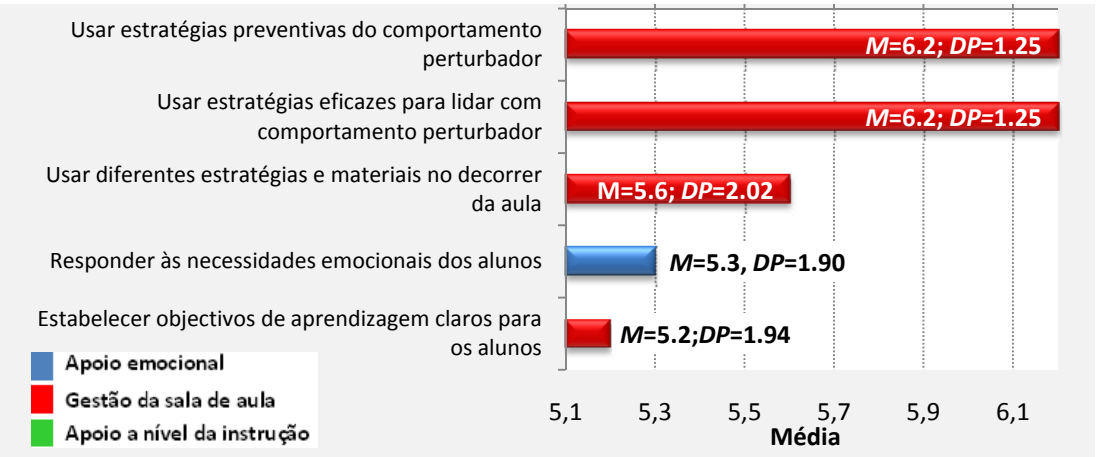

Figura 5. Ranking das 5 necessidades/interesses de formação mais valorizadas pelos docentes

Os docentes demonstraram mais necessidade e/ou interesse de formação nos seguintes 5 aspectos (colocados por ordem decrescente de valorização): usar estratégias preventivas do comportamento perturbador (*M*=6.2; *DP*=1.25), usar estratégias eficazes para lidar com o comportamento perturbador (*M*=6.2; *DP*=1.25), usar diferentes estratégias e materiais no decorrer da aula (*M*=5.6; *DP*=2.02), responder às necessidades emocionais dos alunos (*M*=5.3; *DP*=1.90), estabelecer objectivos de aprendizagem claros para os alunos (*M*=5.2; *DP*=1.94).

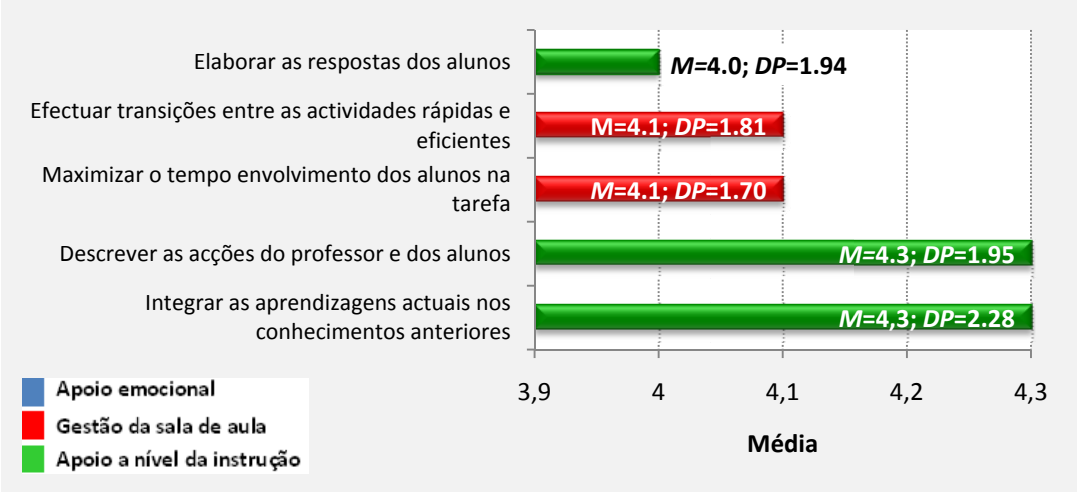

Figura 6. Ranking das 5 necessidades/interesses de formação menos valorizadas pelos docentes

Os 5 aspectos menos valorizados pelos docentes, considerando o grau de necessidade e/ou interesse em formação, foram, por ordem crescente, os seguintes: elaborar as respostas dos alunos (*M*=7; *DP*=.45), efectuar transições rápidas e eficientes

(*M*=6.9; *DP*=.30), maximizar o tempo de envolvimento dos alunos na tarefa (*M*=6.9; *DP*=.30), descrever as acções do professor e dos alunos (*M*=6.8; *DP*=.41), integrar as aprendizagens actuais nos conhecimentos (*M*=6.8; *DP*=.41).

ESTUDO 3: PERCEPÇÃO DE AUTO-EFICÁCIA DOS PROFESSORES

O Questionário de auto-eficácia foi desenhado numa escala de 9 pontos ("1" – nada, a "9" – totalmente) para recolher informação sobre as percepções dos professores relativamente à capacidade para lidar com uma série de situações nas suas salas.

Analisando agora os resultados descritivos sobre a auto-eficácia dos professores, recolhida através do total de respostas deste questionário, a amplitude das pontuações das respostas situa-se entre um mínimo de 5.25 e um máximo de 8.58, perfazendo uma média de 7.0 e desvio-padrão de .98, o que aponta para um elevado sentido de auto-eficácia.

Para averiguar o tipo de associação existente entre o sentido de auto-eficácia e os domínios do CLASS recorreu-se mais uma vez ao teste de Spearman. Os resultados sugerem não haver qualquer tipo de correlação entre o sentido de auto-eficácia dos professores e os resultados obtidos nos três domínios do CLASS (*apoio emocional*, ρ_S= -.036, p≥.05; *organização da sala*, ρ_S=.027, p≥.05; *apoio ao nível da instrução*, ρ_S= -.336, p≥.05).

IV. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O objectivo principal do presente estudo consistiu na avaliação do grau de estabilidade na qualidade das interacções em salas de aula do 1º CEB, ao longo de um ano lectivo, tal como avaliadas pelo CLASS.

Atendendo às análises efectuadas com base nas observações realizadas em três momentos do ano, verificou-se que não existiam diferenças de médias significativas em cada um dos domínios do CLASS. Ou seja, os valores médios das cotações obtidas, relativamente ao apoio emocional, gestão da sala de aula e apoio a nível da instrução, mantiveram-se estáveis ao longo do ano.

Registaram-se, ainda, associações fortes e significativas em cada domínio entre o primeiro e o segundo momentos, e entre este e o terceiro momentos, e associações moderadas entre o primeiro e o último momentos. Estes resultados indicam que as posições relativas entre as turmas sofreram muito poucas alterações ao longo do ano, o que sugere que as turmas mantêm o seu perfil de qualidade das interacções ao longo do ano lectivo. Assim sendo, as salas com bons ou maus perfis de interacções tendem a manter esse nível de qualidade ao longo do ano. O domínio Apoio Emocional demonstra uma estabilidade ainda mais evidente do que os outros dois domínios, já que as correlações entre o primeiro e último momentos de observação são significativas.

Os resultados indicando a ausência de diferenças significativas de médias e a existência de correlações fortes e moderadas em cada domínio, entre os vários momentos de observação, complementam-se e sugerem com bastante evidência que a qualidade das interacções em salas de aula do 1º ciclo é estável ao longo do ano.

Verificou-se também que este cenário permanece indistinto entre as salas cujos professores frequentaram o PNEP e aquelas em que os professores não tiveram qualquer tipo de formação ao longo do ano. A evolução da qualidade das interacções ao longo do ano entre estes dois grupos de salas foi idêntica, o que vem corroborar a ideia de estabilidade. Embora fosse esperado que os docentes que receberam formação, mesmo que não tenha estado relacionada com as dimensões analisadas, tivessem sofrido mudanças com implicações directas no tipo de instrução (neste caso, ao nível da leitura), de facto, essas diferenças em relação ao outro grupo não surgiram nos domínios do apoio emocional e do apoio à instrução. Contudo, verificaram-se diferenças a nível da organização da sala de aula nos dois primeiros momentos. Os resultados parecem sugerir que o grupo que frequentou o PNEP tende a organizar melhor o ambiente de sala de aula. Eventualmente, se estas diferenças se devessem a efeitos de formação seria de esperar que se mantivessem no terceiro momento e, além disso, parecia lógico que a dimensão formatos de aprendizagem e

de instrução (do domínio organização da sala de aula) fosse a principal dimensão responsável, já que se foca em aspectos que a formação aborda: oferta de materiais que maximizam o envolvimento dos alunos, e as suas capacidades para aprender, e a forma como facilitar actividades para que os alunos tenham oportunidade de experienciar, perceber, explorar e utilizar materiais. No entanto, esta dimensão obteve valores inferiores à gestão de comportamento e produtividade, que serão mais responsáveis pelas diferenças encontradas. Parece mais evidente que estas diferenças se devam a variáveis não controladas, como por exemplo, as características profissionais dos docentes anteriores à formação. Por outro lado, poderá acontecer que só no ano lectivo corrente (2009/2010) se venham a notar as diferenças esperadas. Para surtir efeito poderá ser necessário que os professores possam gerir e integrar as aprendizagens valorizadas pela formação logo que comecem a planificar o novo ano lectivo.

Apesar das salas observadas apresentarem algumas diferenças na qualidade das interacções, é importante reconhecer que há uma tendência geral: o domínio apoio a nível da instrução regista os valores mais baixos em todas as salas. Assim, à semelhança dos resultados encontrados por Cadima e colaboradores em salas de aula portuguesas (2007), as actividades eram, regra geral, focadas na memorização e na prática repetitiva de competências básicas, raramente eram fornecidas actividades promotoras de pensamento de elevado nível cognitivo, o feedback era frequentemente geral, superficial e centrado na correcção e a linguagem pouco estimulada.

Bem mais razoável, e ao mesmo nível, estão os domínios apoio emocional e organização da sala de aula. No geral, as salas apresentavam um bom clima emocional, com professores responsivos às necessidades dos alunos, embora pouco capazes de considerar a perspectiva destes e fornecendo escassas oportunidades para fomentar a autonomia e a responsabilidade dos alunos. Os professores eram geralmente eficazes na gestão do comportamento e forneciam actividades claras durante a maior parte do tempo da aula, embora nem sempre maximizassem o tempo de aprendizagem. Quanto aos formatos da aprendizagem e da instrução, registam-se resultados substancialmente mais fracos em relação às restantes dimensões do domínio da gestão da sala, devido ao uso quase exclusivo de materiais e actividades pouco estimulantes (manual e fichas de actividades) e ao recurso a poucas modalidades de apresentação.

Procurou-se ainda conhecer em que medida os aspectos mais valorizados pelos docentes na sua prática lectiva coincidiam com as dimensões do CLASS que obtiveram melhores pontuações, durante os vários momentos de observação.

Em primeiro lugar, as valorizações atribuídas pelos docentes foram bastante positivas. Estes dados indicam que os professores consideram as dimensões avaliadas pelo CLASS bastante importantes na sua prática. Esta atitude poderá levar a uma maior aceitação de programas de intervenção ou formação ao nível das dimensões difundidas pelo CLASS. É interessante notar que os docentes, regra geral, atribuem maior importância aos aspectos relacionados com o apoio a nível emocional, tais como a capacidade de perceber quando os alunos necessitam de ajuda, de estabelecer relações calorosas, ou de atribuir responsabilidades aos alunos. No entanto, relativizam mais os aspectos relacionados com o apoio a nível da instrução, como por exemplo, elaborar as respostas dos alunos, descrever as suas acções e as dos alunos, ou usar feedback para promover a motivação dos alunos.

No sentido de averiguar se esta atribuição de importância estava relacionada com as suas práticas procedeu-se ao cálculo da correlação Rho de Spearman. Foram encontradas associações entre a valorização de práticas relacionadas com o apoio a nível da instrução e as práticas observadas nos vários domínios, com principal relevância para os domínios apoio a nível da instrução e apoio emocional. Estes resultados são muito interessantes na medida em que sugerem que os professores que dão mais importância a aspectos relacionados com o apoio instrucional são os que obtêm melhores níveis de qualidade em todos os domínios, especialmente num domínio crucial como o do apoio a nível da instrução. Os professores que valorizam estes aspectos parecem imprimir mais intencionalidade às suas práticas. De facto, são sobretudo os aspectos instrutivos que implicam uma planificação e um cuidado apurados, devendo ser valorizados continuamente.

Uma vez que se verificaram atribuições elevadas sobre a importância das dimensões do CLASS na prática profissional dos professores, procurou-se conhecer as necessidades e/ou interesse de formação dos professores nas dimensões abrangidas pelo CLASS. Apesar dos docentes terem considerado todos os aspectos bastante importantes, os professores parecem reconhecer que sentem mais dificuldade ou manifestam maior interesse em formação sobre aspectos relacionados com a organização da sala de aula. Curiosamente, sentem menos necessidades ou interesse de formação em aspectos relacionados com o apoio a nível da instrução, que é justamente o domínio onde se observa menor qualidade.

Os quatro aspectos menos valorizados pelos professores na sua prática coincidem com os quatro menos valorizados para formação, provavelmente porque os consideram menos cruciais para a aprendizagem. No entanto, nas dimensões menos valorizados estão aspectos relativos ao apoio a nível da instrução, que a literatura demonstra serem cruciais para uma boa qualidade de ensino-aprendizagem.

Os resultados apontam para um elevado sentido de auto-eficácia dos professores. No entanto, esta auto-avaliação não demonstra relação com a qualidade das práticas observadas, o que se poderá dever à dificuldade dos professores em se distanciarem da sua prática, identificando as suas fragilidades e as suas áreas fortes.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de meramente exploratório, o presente estudo trata um tema pioneiro em Portugal, o que o torna relevante do ponto de vista da evolução do estudo da qualidade em salas de aula do primeiro ciclo. Concretamente, faz-se uma caracterização da estabilidade ao longo do ano, que permitirá, podendo ser alargada a amostra, servir de referência na avaliação da natureza de mudanças decorrentes de intervenções, e avaliar a eficácia de programas que se foquem na melhoria da qualidade do ensino no 1º ciclo, ao nível das interacções em salas de aula.

Os resultados deste estudo apontam para a existência de estabilidade ao longo do ano na qualidade das interacções em salas de aula do 1º ciclo.

Os professores reconhecem a importância na prática dos aspectos de qualidade observados nas salas, durante o ano, e manifestam interesse elevado em formação relacionada com os processos interactivos em salas de aula que favorecem o ensino-aprendizagem, nomeadamente ao nível do apoio emocional, organização da sala e apoio à instrução.

Apesar da pertinência destas conclusões, é necessário ter em consideração algumas limitações do estudo. Antes de mais, importa salientar o reduzido número de participantes, pelo que a amostra não permite inferências para a população.

Foi analisada a estabilidade ao longo do ano lectivo, não obstante, sem fazer distinções entre níveis de escolaridade. No sentido de apurar eventuais diferenças, podendo ser alargada a amostra, seria interessante que se procedesse ao estudo da estabilidade da qualidade das interacções para cada ano de escolaridade ao longo do ano lectivo, e ao longo do 1º CEB.

Outra limitação do estudo prende-se com a interpretação dos dados recolhidos a partir do questionário estruturado numa escala de Lickert. Procurou-se conhecer a valorização, o interesse de formação e o sentido de eficácia dos docentes sobre determinadas dimensões da qualidade das interacções em sala de aula. Contudo, para uma melhor interpretação destes resultados, em futuros estudos, seria desejável que se complementasse com entrevistas os questionários utilizados na recolha de dados, para assim poderem ser conhecidas as razões que os próprios docentes apresentam relativamente às posições de resposta que tomaram. Esta exploração é imprescindível para se poder apostar em formações que procurem adaptar-se à natureza do principal agente de mudança – o professor.

Os resultados da actual dissertação apontam, mais uma vez, para fragilidades nas salas de aula portuguesas do 1º CEB, sobretudo no apoio a nível da instrução.

Tal facto salienta a relevância de um programa de formação destinado aos professores deste nível de ensino, que incida neste domínio – fomentando o pensamento de ordem superior, o feedback centrado na aprendizagem e a utilização da linguagem nas salas de aula. Porém, será necessário ter em conta que este não é o domínio em que a maioria dos docentes deste estudo demonstrou mais interesse em formação. Neste caso, um bom suporte aos docentes na auto-avaliação das práticas ligadas à instrução poderá incrementar o interesse de formação nesta área.

O CLASS (Pianta, La Paro & Hamre, 2003) – instrumento que pretende avaliar a qualidade das interacções em salas de aula – pode ser utilizado como grelha de leitura eficaz, quer pelo racional teórico que o suporta, como pela operacionalização do construto que apresenta, na avaliação do impacto de formação e na monitorização das práticas dos docentes, ajudando-os a ser profissionais mais reflexivos.

Estamos certos que uma auto-avaliação contínua sobre as suas práticas torná-los-á por um lado, mais capazes de explicar porque decidem utilizar uma determinada estratégia ou ensinar determinada conteúdo de certa forma, e por outro lado, mais flexíveis na resolução de problemas e na implementação de mudanças.

Esforços centrados e relacionados com a formação e apoio de professores, implementação do currículo, e avaliações de contextos de aula poderão ser utilizados de forma mais estratégica para melhorar o ensino e a aprendizagem das crianças.

Apesar das limitações referidas, o presente estudo contribuiu para a análise da qualidade das salas de aula portuguesas e para o estudo das suas características, nomeadamente ao nível da estabilidade das interacções que nelas decorrem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

Aikens, N., & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology*, *100*(2), 235-251.

Arends, R.I. (2008). *Aprender a ensinar*. 7ª Ed. Lisboa: McGraw Hill.

Baker, J., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, *23*(1), 3-15.

Brofenbrenner, U., & Ceci, S. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review, 101*(4), 568. Retirado a 14 de Maio de 2009, de Education Research Complete database.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (1998). The Ecology of Developmental Processes. In W. Damon & R.M. Lerner (Eds), Handbook of Child Psychology (5th Ed). New York: Jonh Wiley.

Cadima, J., & Leal, T. (2008a). *The quality of teacher-child interactions and its effects on literacy skills during 1st grade*. Comunicação apresentada no 30th ISPA Conference, Utrecht, Holanda.

Cadima, J., & Leal, T. (2008b). Observação dos processos interactivos em salas do 1º Ciclo do Ensino Básico. In a.p. Noronha. et al. cord., *Acta da 13ª Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Psicquilibrios: Braga.

Cadima, J., Nunes, A. C., Tormenta, N. & Silva, M. (2007). *First-grade classroom environment and its relation to structural characteristics.* Comunicação apresentada na 13th European Conference on Development Psychology, Jena.

Elias, M., & Haynes, N. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, *23*(4), 474-495.

Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2005). Can instructional and emotional support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development, 76,*949-967.

Hoglund, W., & Leadbeater, B. (2004). The Effects of Family, School, and Classroom Ecologies in Changes in Children's Social Competence and Emotional and Behavioral Problems in First Grade. *Developmental Psychology*, *40*(4), 533-544.

Hughes, J., Luo, W., Kwok, O., & Loyd, L. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, *100*(1), 1-14.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Ludtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, *100*(3), 702-715.

La Paro, K.M., Pianta, R.C., & Stuhlman, M. (2004). The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the Prekindergarten Year. *The Elementary School Journal,* 104, 409-426.

ME (2008). Avaliação Externa da Escolas. Relatório de Escola. Agrupamento de Escolas de Maria Lamas, Porto. Retirado a 15 de Abril de 2009, do sítio: http://www.min-edu.pt

ME (2009). Avaliação Internacional. Políticas do 1º ciclo do ensino básico em Portugal. Retirado a 3 de Maio de 2009, do sítio: http://www.min-edu.pt

NICHD Early Child Care Research Network (2002). The relation of global first-grade classroom environment to structural classroom features and teacher and student behaviors. *The elementary School Journal, 102 (5),* 367-387.

NICHD Early Child Care Research Network (2005). A Day in Third Grade: A Large-Scale Study of Classroom Quality and Teacher and Student Behavior. *Elementary School Journal*, *105 (3)*, 305-323.

Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2003). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS (3ª Edição)*. Lisboa: Edições Sílabo.

Pianta, R.C. (2003). *Standardized Classroom Observations from Pre-k to Third grade: A mechanism for improving quality classroom experiences during the p-3 years*. Retirado a 31 de Janeiro de 2006 do sítio: www.fcd-us.org

Pianta, R., Belsky, J., Houts, R., Morrison, F. (s.d.) *Observed Classroom Experiences in Elementary School: A Day in Fifth Grade and Stability from Grades 1 and 3*.

Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R. & Morrison, F. (2008). Classroom Effects on Children's Achievement Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal OnlineFirst.*

Pianta, R.C., La Paro, K.M. & Hamre, B.K. (2006a). *Classroom Assessment Scoring System: Manual k-3 Version*. Charlottesville: Center for Advanced Study of Teaching and Learning.

Pianta, R.C., La Paro, K.M. & Hamre, B.K. (2006b). *Classroom Assessment Scoring System: Versão 1-3 anos do 1º Ciclo do Ensino Básico.* Tradução portuguesa de Joana Cadima e Teresa Leal. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Pianta, R.C., La Paro, K.M., Payne, C., Cox, M.J. & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school carachteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102, 225-238.

Saft, E., & Pianta, R. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, *16*(2), 125-141.

Smith, T., Desimone, L., & Ueno, K. (2004). What do teaching credentials measure? Using proxies of teacher quality as measures of teaching quality. *American Sociological Association Annual Meeting.* Retirado a 14 de Maio de 2009, do site: http://www.allacademic.com

Trentacosta, C., & Izard, C. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, *7*(1), 77-88.

Tschannen-Morana, M., Hoy, A. (2001). *Teacher efficacy: capturing an elusive construct.* Teaching and Teacher Education, 17, 783–805.

Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49, 2, 127-152.

Zucker, S. (2001). Good teaching. *School Psychology Quarterly*, *16*(3), 343-349.

ANEXO - QUESTIONÁRIO

U.PORTO
FPCE Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade do Porto

Caro(a) Professor(a):

Este questionário pretende **(1)** conhecer a sua opinião relativamente à importância de várias dimensões no contexto da sala de aula, **(2)** fazer um levantamento das suas necessidades e interesses a nível da formação profissional e **(3)** recolher informação sobre os aspectos que podem criar dificuldades aos professores nas suas actividades escolares.

Por favor, responda de acordo com o solicitado pelas instruções correspondentes a cada parte do questionário.
A informação recolhida é **totalmente confidencial**.

I Parte

*Por favor, **preencha o quadro** que se segue, que pretende recolher alguns dados socio-demográficos e profissionais. Assinale com uma cruz as opções correctas e complete os espaços rectangulares em branco com a informação pedida.*

Idade ☐ ☐ **Anos** **Sexo** **F** ☐ **M** ☐ **Escola actual** ☐

Formação inicial

Instituição ☐

Que grau obteve?

Bacharelato ☐
Licenciatura ☐

Em que área?

Professores do 1º Ciclo ☐
Professores do 1º e 2º Ciclo ☐
Variante ☐

Formação Posterior

Formação especializada ☐

Formação pós-graduada

Pós-graduação ☐
Mestrado ☐
Doutoramento ☐
Profissionalização em serviço ☐
Outro ☐
Qual? ☐

Neste ano lectivo frequentou algum curso ou formação? Sim ☐ Não ☐

Qual ou quais? ☐

Quanto tempo tem de experiência profissional no 1º Ciclo? ☐ ☐ Anos

A que ano de escolaridade lecciona no presente ano lectivo? 1º ☐ 2º ☐ 3º ☐ 4º ☐

Há quanto tempo trabalha na escola em que está actualmente? ☐ ☐ Anos

Todas as crianças estão a frequentar o mesmo ano de escolaridade? Sim ☐ Não ☐

Quantas crianças há na turma a que lecciona? ☐ ☐

Quantas crianças estão a frequentar outro(s) ano(s) de escolaridade? ☐ ☐

Na turma actual há alunos com Necessidades Educativas Especiais? Sim ☐ Não ☐

Que ano(s) frequenta(m) esta(s) criança(s)? 1º ☐ 2º ☐ 3º ☐ 4º ☐

Quantos? ☐ ☐

U.PORTO
FPCE Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade do Porto

II Parte *Classifique cada um dos seguintes aspectos e de acordo, em primeiro lugar, com a importância que atribui na sua prática profissional e, de seguida, com o grau de necessidade e/ou de interesse de formação profissional.*

*Atribua uma pontuação numa escala de 1 a 7, sendo que **1** corresponde a "nada importante/nada interessante para formação" e **7** "crucial".*

	Importância na Prática Profissional (Nada – Crucial)							Grau de Interesse de Formação Profissional (Nada – Crucial)						
I. Aspectos relativos à Instrução	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
1. Oferecer actividades/discussões que impliquem a análise e o raciocínio	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Integrar as aprendizagens actuais nos conhecimentos anteriores	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Relacionar as aprendizagens com as experiências de vida dos alunos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Usar o feedback de forma a aprofundar a compreensão dos conceitos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Usar o feedback para promover a motivação dos alunos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Dar pistas e fornecer explicações adicionais quando os alunos têm dificuldades nas tarefas	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Pedir aos alunos para descreverem o seu raciocínio	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Criar oportunidades para os alunos se expressarem oralmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Descrever as acções do professor e dos alunos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Elaborar as respostas dos alunos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
II. Aspectos relativos à Gestão da Sala	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
11. Usar estratégias preventivas do comportamento perturbador	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Usar estratégias eficazes para lidar com o comportamento perturbador	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Maximizar o tempo de envolvimento dos alunos na tarefa	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Estabelecer rotinas claras para os alunos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Efectuar as transições entre as actividades rápidas e eficientes	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. Estabelecer objectivos de aprendizagem claros para os alunos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. Utilizar diferentes estratégias e materiais no decorrer da aula	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
III. Aspectos relativos ao Apoio Emocional	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
18. Estabelecer relações calorosas e apoiantes com os alunos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. Aperceber-se quando os alunos necessitam de ajuda ou de apoio extra	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. Responder às necessidades emocionais dos alunos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. Ajustar as actividades aos interesses e pontos de vista dos alunos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. Incentivar o poder de escolha dos alunos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. Atribuir responsabilidades aos alunos na sala de aula	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

U.PORTO
FPCE FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

III Parte – Ideias dos Professores[1].

Por favor indique a sua opinião relativamente a cada item abaixo mencionado, numa escala de 9 pontos, em que cada ponto representa um grau num contínuo que varia entre 1 "nada" e 9 "totalmente".

Por favor responda a cada questão tendo por base as suas capacidades, os recursos que dispõe e as oportunidades que lhe são dadas actualmente.

EM QUE MEDIDA CONSEGUE …	Nada		Pouca		Alguma		Bastante		Totalmente
… lidar com os alunos mais complicados?	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐	6☐	7☐	8☐	9☐
… promover o pensamento crítico dos alunos?	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐	6☐	7☐	8☐	9☐
… controlar o comportamento perturbador na sala de aula?	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐	6☐	7☐	8☐	9☐
… motivar os alunos que demonstram pouco interesse pela escola?	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐	6☐	7☐	8☐	9☐
… tornar claras as suas expectativas sobre o comportamento dos alunos?	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐	6☐	7☐	8☐	9☐
… fazer com que os alunos acreditem que podem ser bem sucedidos na escola?	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐	6☐	7☐	8☐	9☐
… responder às questões difíceis colocadas pelos alunos?	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐	6☐	7☐	8☐	9☐
… estabelecer rotinas que permitam que as actividades decorram de forma fluida?	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐	6☐	7☐	8☐	9☐
… ajudar os alunos a valorizarem a aprendizagem?	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐	6☐	7☐	8☐	9☐
… fazer com que os alunos compreendam o que ensinou?	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐	6☐	7☐	8☐	9☐
… colocar boas questões aos seus alunos?	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐	6☐	7☐	8☐	9☐
… promover a criatividade dos alunos?	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐	6☐	7☐	8☐	9☐
… fazer com que as crianças cumpram as regras da sala de aula?	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐	6☐	7☐	8☐	9☐
… melhorar a compreensão de um aluno em dificuldades?	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐	6☐	7☐	8☐	9☐
… acalmar um aluno que esteja a ser perturbador ou barulhento?	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐	6☐	7☐	8☐	9☐
… estabelecer um sistema eficaz de gestão da sala de aula?	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐	6☐	7☐	8☐	9☐
… adaptar as suas aulas às especificidades dos alunos?	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐	6☐	7☐	8☐	9☐
… usar estratégias de avaliação diversificadas?	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐	6☐	7☐	8☐	9☐
… impedir que alguns alunos problemáticos perturbem toda a aula?	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐	6☐	7☐	8☐	9☐
… fornecer uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos estão confusos?	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐	6☐	7☐	8☐	9☐
… responder adequadamente aos alunos provocadores?	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐	6☐	7☐	8☐	9☐
… apoiar as famílias a ajudarem os seus filhos a terem um bom desempenho na escola?	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐	6☐	7☐	8☐	9☐
… implementar estratégias alternativas na sala de aula?	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐	6☐	7☐	8☐	9☐
… de propor desafios adequados aos alunos com muitas capacidades?	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐	6☐	7☐	8☐	9☐

Obrigada pela colaboração!

[1] Adaptado de Tschannen-Moran, M & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education, 17, 783-805.